



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Fernanda Bartoly Gonçalves de Lima

**EMANCIPAÇÃO HUMANA E EDUCAÇÃO ESCOLAR:
PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Brasília-DF
2019

Fernanda Bartoly Gonçalves de Lima

**EMANCIPAÇÃO HUMANA E EDUCAÇÃO ESCOLAR:
PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), como requisito parcial para o título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação – PDCA

Orientadora: Prof.^a Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva

Brasília-DF
2019

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Be Bartoly Gonçalves de Lima, Fernanda
EMANCIPAÇÃO HUMANA E EDUCAÇÃO ESCOLAR: PERSPECTIVAS PARA
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES / Fernanda Bartoly Gonçalves de
Lima; orientador Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da
Silva. -- Brasília, 2019.
350 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Educação) -- Universidade
de Brasília, 2019.

1. Formação de professores. 2. Educação escolar. 3.
Emancipação humana. I. Curado Pinheiro Cordeiro da Silva,
Kátia Augusta, orient. II. Título.

Fernanda Bartoly Gonçalves de Lima

**EMANCIPAÇÃO HUMANA E EDUCAÇÃO ESCOLAR: PERSPECTIVAS PARA A
FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), como requisito parcial para o título de Doutora em Educação.

Aprovada em 15/03/2019

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva
Presidente da banca - orientadora
PPGE-UnB

Prof.^a Dr.^a. Altina Abadia da Silva
Examinadora externa
PPGEDUC – UFG

Prof. Dr. Edson Marcelo Hungaro
Examinador externo
PPGEF – UnB

Prof.^a. Dr.^a. Mônica Castagna Molina
Examinadora interna
PPGE – UnB

Prof.^a Dr.^a. Shirleide Pereira da Silva Cruz
Examinadora interna – Suplente
PPGE-UnB

Brasília-DF
2019

Dedico esse trabalho aos que buscam ajudar a si mesmo e a todos os outros seres a construírem uma realidade melhor para todos, e se preocupam em serem capazes de realizar isso com sabedoria.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que contribuíram para minha formação enquanto estudante, professora, pesquisadora, e principalmente como ser humano, fazendo-me perceber o potencial emancipador da humanidade, mesmo em tempos tão difíceis. Para citar aqueles a quais minha gratidão principalmente direciona-se, inicio pelos meus pais, que me viabilizaram a preciosa vida humana. À minha mãe, meu padrasto e minhas irmãs Renata e Flavia, que se importaram e se dedicaram à minha formação, fazendo o que acreditavam ser o melhor sempre. Aos amigxs que encontrei, que decidiram compartilhar sua humanidade comigo, trazendo um crescimento imensurável à minha vida. Dentre essxs, cito àquelxs que estiveram junto comigo nesse tempo de construção deste trabalho, contribuindo, de certa forma, para a elaboração desse texto: Meu companheiro Guilherme, Cris, Larissa, Fer, Ju, Rita, Stephanie, Bel, Erika, Rosana, Vivi, Renata, Semiramis, Luda, Letícia, Maria, Martin, Aline, Dayse, Rosiris, Fernando, Sol, Alê, e um agradecimento especial à minha melhor amiga Charlotte, que me ensina muito sem precisar dizer uma só palavra. Todxs trouxeram apoio em momentos cruciais dessa pesquisa e da minha vida. Agradeço também aos meus mestres Gelek e Tilmann, que insistem em me mostrar o caminho da emancipação, apesar da minha resistência e teimosia. À minha orientadora Kátia Curado, que ao longo desses oito anos de convivência contribuiu para minha formação em direção à professora e pesquisadora que eu gostaria de ser. À banca de qualificação Luiz Carlos de Freitas, Marcelo Hungaro, Mônica Molina e Patrícia Pederiva, pela disponibilidade em contribuir com meu trabalho. À banca de defesa Altina Abadia da Silva, Marcelo Hungaro, Mônica Molina e Shirleide Cruz que generosamente aceitaram o convite para mais essa tarefa.

Apesar de eu assinar a autoria desta pesquisa, a elaboração deste trabalho não seria possível se não fosse pela generosidade, atenção, paciência, esforço, disponibilidade e sabedoria de todos vocês!

Ao Instituto Federal de Brasília, que me permitiu o afastamento da minha atividade docente para a integral dedicação ao doutorado, com um especial agradecimento aos colegas que aprovaram e me apoiaram em meu pedido de afastamento, incluindo a estudante Marília do curso de Licenciatura em Dança. E finalmente, à Capes pelo apoio financeiro que permitiu a realização do doutorado sanduíche na Universidad de Sevilla (“o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001”).

A observação inicial de Marx sobre a dificuldade especial e inerente à relação escola-sociedade [...] contém uma advertência para não se confiar demais nas possibilidades revolucionárias de um sistema escolar frente à sociedade, da qual é produto e parte, mas, ao mesmo tempo, também para se eliminar todo adiamento pessimista e omissivo de intervir neste setor somente após a revolução, isto é, quando as estruturas sociais já tenham sido modificadas (MANACORDA, 2007, p. 102).

RESUMO

A expectativa de realizar uma educação emancipadora se constitui como uma emblemática aspiração que circunda as diferentes esferas do campo educativo, permeando o ideário sobre as possibilidades escolares que incidem sobre a formação de professores. Porém, procurando definições acerca do que significaria essa emancipação no cenário educacional e formativo, surgem conceituações diversas, que não necessariamente convergem a uma mesma concepção da própria emancipação. Essa configuração dificulta a possibilidade do encaminhamento de uma atuação e formação docente no sentido da emancipação. Buscando consolidar uma compreensão sobre a emancipação que abarque desde o livre acesso a todos os bens produzidos pela humanidade até uma relação subjetiva autônoma e consciente com o mundo, se estabelece a emancipação humana, no sentido marxiano, como a emancipação total e radical a ser almejada pela humanidade, que requer, para sua plena realização, a superação da sociedade capitalista. Procurando traçar uma perspectiva consistente sobre a possibilidade de a formação de professores fazer parte dos fatores que coadunam com a emancipação humana, buscou-se apresentar pressupostos teórico-práticos para uma formação de professores que se orienta pela perspectiva da emancipação humana. Ressalta-se que, mesmo com a aspiração de trazer contribuições gerais, as elaborações apresentadas possuíram como base contextual e preocupação premente a educação brasileira. Para atender esse objetivo, a pesquisa se caracteriza como uma análise teórica, se estruturando a partir do método dialético, na perspectiva materialista histórica. Compreende-se que quando se tem a emancipação humana como objetivo, se fortalece e substancia a formação educacional de volta a seu próprio objetivo ontológico, que se materializa na humanização. Com este princípio, deslinda-se uma formação de professores que pressupõe: o conhecimento da realidade concreta em sua totalidade, mediação e contradição; a compreensão do ser humano em sua ontologia potencialmente emancipadora; uma profunda base teórica científica; a constituição profissional sobre a base da docência; uma formação que se volta para a realização de um trabalho que é essencialmente coletivo; apropriação dos conhecimentos de forma dialética; organização da formação docente tendo o ensino do conhecimento como eixo norteador; superação da relação dual do como e o que ensinar pela epistemologia da práxis; formação para a pesquisa científica; compreensão lógico-histórica do conhecimento a ser ensinado no sentido de produzir o conhecimento didaticamente transformado; apreensão filosófico-histórica acerca do estudante concreto com o qual se depara em sua atividade enquanto professor; compreensão de que seu trabalho docente no capitalismo significa um constante embate; manutenção do horizonte revolucionário no processo de trabalhar para o próprio desenvolvimento do capitalismo em suas contradições; participação ativa em questões políticas relativas a educação no âmbito da sociedade civil; capacidade de argumentar com a diversidade sem perder o foco da problemática infraestrutural capitalista; compreender e problematizar a forma escolar; e formação pedagógica a partir de autores considerados contra-hegemônicos. Em síntese, é preciso que o professor compreenda a relação entre a escola e seu entorno político-econômico-social, e entenda, ainda, que a solução não está na escola, mas que a escola pode e deve fornecer uma formação humana em prol de da luta revolucionária. Nesse sentido, o professor não é formado sobre a pressão de ter que encontrar um meio de emancipar seus estudantes, pois este já compreendeu que não cabe à educação essa tarefa. E, por isso mesmo, este conhece os caminhos que levam sua atividade para um viés subversivo, sendo capaz de realizar um trabalho docente que forme os sujeitos revolucionários que, de forma autônoma, concentram as condições subjetivo-objetivas para lutar pela emancipação humana.

Palavras-chave: Emancipação humana. Educação escolar. Formação de professores.

ABSTRACT

The expectation of an emancipatory education constitutes an emblematic aspiration that surrounds the different spheres of the educational field, permeating the ideas about school possibilities that affect the teachers formation. However, looking for definitions of what this emancipation would mean in the educational and formative scenario, diverse conceptualizations emerge that do not necessarily converge to the same conception of emancipation. This configuration hinders the possibility of accomplish a teachers action and formation in the sense of emancipation. Seeking to consolidate an understanding of emancipation that means from the free access to all the goods produced by humanity until an autonomous and conscious subjective relation with the world, human emancipation is established, in the Marxian sense, as the total and radical emancipation to be sought for humanity, which requires, for its full realization, the overcoming of capitalist society. Looking to draw a consistent perspective on the possibility of teachers formation being part of the factors that collaborate with human emancipation, we sought to present theoretical-practical assumptions for a teachers formation that is guided by the perspective of human emancipation. It is noteworthy that, even with the aspiration to bring general contributions, the elaborations presented had as a contextual basis and pressing concern the Brazilian education. To meet this objective, the research is characterized as a theoretical analysis, structuring from the dialectical method, in the historical materialist perspective. It is understood that when one has human emancipation as an objective, one strengthens and substantiates the educational formation back to its own ontological goal, which materializes in humanization. With this principle, we demarcate a teachers formation that presupposes: the knowledge of the concrete reality in its totality, mediation and contradiction; the understanding of the human being in his potentially emancipatory ontology; a deep scientific theoretical basis; the teaching as the basis of the professional constitution; a formation that turns to the accomplishment of a work that is essentially collective; appropriation of the knowledge in a dialectical way; organization of teachers formation with teaching of the knowledge as the guiding principle; overcoming the dual relation of how and what to teach by the epistemology of praxis; formation for scientific research; logical-historical understanding of the knowledge to be taught in order to produce didactically transformed knowledge; philosophical-historical apprehension about the concrete student with whom he encounters in his activity as a teacher; understanding that his teaching work in capitalism means a constant clash; maintenance of the revolutionary horizon in the process of working for the very development of capitalism in its contradictions; active participation in policy issues related to education in the civil society; ability to argue with diversity without losing the focus of capitalist infrastructural problems; understand and problematize the school form; and pedagogical formation from authors considered counter-hegemonic. In summary, the teacher must understand the relationship between the school and its political-economic-social environment, and also understands that the solution is not in school, but that the school can and should provide human formation for of the revolutionary struggle. In this sense, the teacher is not formed on the pressure of having to find a way to emancipate his students, since he has already understood that it is not up to education to do this task. And for this reason, he knows the paths that lead his activity to a subversive bias, being able to carry out a teaching work that forms the revolutionary subjects that, in an autonomous way, concentrate the subjective-objective conditions to fight for the human emancipation.

Keywords: Human emancipation. School education. Teachers formation.

RESUMEN

La expectativa de realizar una educación emancipadora se constituye como una emblemática aspiración que circunda las diferentes esferas del campo educativo, permeando el ideario sobre las posibilidades escolares que inciden en la formación de profesores. Sin embargo, buscando definiciones acerca de lo que significa esa emancipación en el escenario educativo y formativo, surgen conceptualizaciones diversas, que no necesariamente convergen a una misma concepción de la propia emancipación. Esta configuración dificulta la posibilidad del encaminamiento de una actuación y formación docente en el sentido de la emancipación. Buscando consolidar una comprensión sobre la emancipación que abarque desde el libre acceso a todos los bienes producidos por la humanidad hasta una relación subjetiva autónoma y consciente con el mundo, se establece la emancipación humana, en el sentido marxiano, como la emancipación total y radical a ser anhelada por la humanidad, que requiere, para su plena realización, la superación de la sociedad capitalista. Al desear trazar una perspectiva consistente sobre la posibilidad de que la formación de profesores forme parte de los factores que coadyuvan con la emancipación humana, se buscó presentar presupuestos teórico-prácticos para una formación de profesores que se orienta por la perspectiva de la emancipación humana. Se resalta que, aun con la aspiración de traer aportes generales, las elaboraciones presentadas poseyeron como base contextual y preocupación apremiante la educación brasileña. Para atender ese objetivo, la investigación se caracteriza como un análisis teórico, estructurándose a partir del método dialéctico, en la perspectiva materialista histórica. Se comprende que cuando se tiene la emancipación humana como objetivo, se fortalece y sustancia la formación educativa de vuelta a su propio objetivo ontológico, que se materializa en la humanización. Con este principio, se desliza una formación de profesores que presupone: el conocimiento de la realidad concreta en su totalidad, mediación y contradicción; la comprensión del ser humano en su ontología potencialmente emancipadora; una profunda base teórica científica; la constitución profesional sobre la base de la docencia; una formación que se vuelve hacia la realización de un trabajo que es esencialmente colectivo; apropiación de los conocimientos de forma dialéctica; organización de la formación docente teniendo la enseñanza del conocimiento como eje orientador; superación de la relación dual del cómo y qué enseñar por la epistemología de la praxis; formación para la investigación científica; comprensión lógico-histórica del conocimiento a ser enseñado en el sentido de producir el conocimiento didáctico transformado; la aprehensión filosófico-histórica acerca del estudiante concreto con el cual se depara en su actividad como profesor; comprensión de que su trabajo docente en el capitalismo significa un constante embate; mantenimiento del horizonte revolucionario en el proceso de trabajar para el propio desarrollo del capitalismo en sus contradicciones; participación activa en cuestiones políticas relativas a la educación en el ámbito de la sociedad civil; capacidad de argumentar con la diversidad sin perder el foco de la problemática infraestructural capitalista; comprender y problematizar la forma escolar; y formación pedagógica a partir de autores considerados contrahegemónicos. En síntesis, es necesario que el profesor comprenda la relación entre la escuela y su entorno político-económico-social, y entienda, aún, que la solución no está en la escuela, pero que la escuela puede y debe proporcionar una formación humana en pro de la lucha revolucionaria. En ese sentido, el profesor no está formado sobre la presión de tener que encontrar un medio de emancipar a sus estudiantes, pues éste ya comprendió que no cabe a la educación esa tarea. Y, por eso mismo, éste conoce los caminos que llevan su actividad hacia un sesgo subversivo, siendo capaz de realizar un trabajo docente que forme a los sujetos revolucionarios que, de forma autónoma, concentran las condiciones subjetivo-objetivas para luchar por la emancipación humana.

Palabras clave: Emancipación humana. Educación escolar. Formación de profesores.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
1.1 Problematização.....	8
1.2 Justificativa.....	14
1.3 Objeto e objetivos da pesquisa	17
1.4 Perspectiva teórico-metodológica.....	19
1.4.1 Metodologia.....	22
1.4.2 Estrutura e organização da pesquisa.....	25
2 LIBERDADE E EMANCIPAÇÃO HUMANA	29
2.1 Modernidade e liberdade	31
2.2 Emancipação humana: uma possibilidade ontológica	42
2.3 Alienação e desumanização.....	49
2.4 Luta de classes e consciência revolucionária	60
3 REVOLUÇÃO, EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO	72
3.1 Trabalho, educação, escola.....	74
3.2 Emancipação e educação: uma relação moderna	80
3.3 Decadência ideológica e educação	95
3.4 Emancipação humana e educação: uma relação revolucionária.....	109
4 A EMANCIPAÇÃO NAS PROPOSTAS EDUCACIONAIS: ENTRE A IDEALIZAÇÃO E A REVOLUÇÃO	124
4.1 Emancipação e educação na atualidade: diferentes perspectivas	126
4.1.1 Theodor Adorno e a educação, emancipação e barbárie	129
4.1.2 Jürgen Habermas e a emancipação pela ação comunicativa	141
4.1.3 Paulo Freire e a educação para a transformação	152
4.1.4 Boaventura de Sousa Santos e a dicotomia emancipação e regulação.....	163
4.2 Emancipação e educação na atualidade: pela via revolucionária	174
5 PROPOSTAS PEDAGÓGICAS NA PERSPECTIVA DA SUPERAÇÃO DO CAPITALISMO	182
5.1 Pensamento educacional marxiano e pedagogias socialistas	185
5.2 Pedagogia socialista soviética (1917-1929)	199
5.3 Sistema pedagógico cubano.....	214
5.4 Pedagogias socialistas no contexto brasileiro.....	233

6 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O PROJETO DE EMANCIPAÇÃO HUMANA	251
6.1 Trabalho docente e emancipação humana: o caminho das contradições.....	253
6.1.1 Dimensão ontológica do trabalho docente e a emancipação humana	255
6.1.2 Trabalho docente no capitalismo: o professor no circuito da alienação.....	263
6.1.3 A ambiguidade do trabalho docente como brechas subversivas	268
6.2 A formação de professores sobre a lógica do capital	277
6.3 Por uma formação de professores emancipadora	290
6.3.1 O papel do professor no processo revolucionário: dimensão profissional ...	294
6.3.2 Apropriar, produzir, transformar e ensinar: dimensão epistemológica	303
6.3.3 Formação para a luta: dimensão política	314
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	324
REFERÊNCIAS	329
APÊNDICE A – LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO	347

1 INTRODUÇÃO

A escrita desta pesquisa se inicia em 2015, momento em que a tradicional esquerda brasileira alcança mais uma vitória no processo eleitoral, parecendo pretender continuar o movimento de justiça social, porém sem alteração das bases capitalistas do país. Trata-se de um momento no qual as expectativas para a educação permanecem num estado de tensão entre aparentar tomar um rumo de superação dos interesses do capital, mas trazendo propostas fundamentalmente capitalistas. A perspectiva de emancipação por meio do processo educacional é altamente explorada, sendo difundida desde os escritos acadêmicos até legislações educacionais, entretanto sem uma devida pormenorização de seu significado. Uma emancipação parcial que busca proporcionar que um maior número de pessoas consiga se mover dentro do capitalismo alcança uma certa hegemonia, ainda que flertando com os princípios revolucionários que se alinham à superação do capitalismo.

Com o crescimento da insatisfação da direita brasileira, frente a muitos anos de investimento público em setores compensatórios sociais que incompatibilizam com os anseios dos representantes da alta burguesia brasileira, as bases para o golpe parlamentar-jurídico-midiático são montadas. Entende-se que, mesmo em seu ritmo lento e vacilante, as medidas do governo de esquerda começam a demonstrar prejuízos para a perpetuação do aprofundamento da exploração humana, que por sua vez é necessária para a sobrevivência do capital. Com a ideia da implacabilidade do capitalismo sob ameaça, movimentos de ultradireita começam a receber suas investidas, com alocações de cunho moralista conservador. O golpe se consolida, consolidando também a legitimidade de questionamentos sobre o papel da educação no Brasil, que buscam reduzir esta a uma instrução acrítica com o fim único e absoluto de inserção no mercado. Nesse ideário, a educação e a emancipação, até então compreendidas em íntima interação em prol do desenvolvimento humano, são divorciadas. Não apenas divorciadas, mas a ideia da emancipação é expurgada, sendo entendida como atributo contrário a moral e bons costumes.

Na tentativa de compreender este fenômeno, entende-se que estamos vivenciando movimentos no qual as conquistas burguesas, tais como os direitos humanos por exemplo, estão sendo alvos de ataque, em prol da própria perpetuação do modelo burguês. A insustentabilidade do capital é tão axiomática que seus arcabouços revolucionários necessitam ser retrocedidos, sob pena de fundamentarem os pilares de sua subversão. Nesse cenário, até a contemporânea ideia da emancipação da humanidade, algo que se inicia justamente no contexto de burguesia revolucionária, é rechaçada. A reconhecida vinculação entre educação e

emancipação, ainda que controversa e pouco elucidada, passa a ser negada como algo nocivo. O trabalho dos professores se torna alvo de vigia, delação, incriminação. Qualquer tentativa de nortear o trabalho educativo com bases emancipadoras pode significar acusações de uma suposta doutrinação ideológica.

Nesta presente tese, buscando insistir no potencial da possibilidade da emancipação e, ainda, em seu fortalecimento no contexto da educação escolar, entende-se que é necessário estruturar bases que sejam capazes não apenas de reafirmar uma educação que se pretenda emancipadora, mas que também promovam esclarecimentos necessários para que se percorra esse caminho de resistência de forma sensata e perspicaz. Os professores, como os sujeitos responsáveis por conduzir diretamente o processo educativo, representam, assim, um eminente grupo profissional que necessita dessas bases bem fundamentas, para que possam realizar seu trabalho nesse sentido emancipador. Neste aspecto, a formação de professores, seja esta inicial ou continuada, surge como uma via privilegiada para se constituir uma compreensão que fundamente uma atividade educacional que possa agir pela emancipação, mesmo diante do atual cenário político-social. Defende-se que em meio a um atropelamento de direcionamentos e cerceamentos sobre sua atividade docente, os professores necessitam de uma compreensão consolidada sobre as possibilidades emancipadoras que permeiam sua prática. Nesse sentido, pretende-se apresentar uma análise que colabore com a construção de uma formação de professores que se direcione a uma perspectiva emancipadora.

Para isso, retoma-se que a vinculação entre educação e emancipação não é algo que se apresenta prontamente esclarecido. Pelo contrário, por receber diversas conotações, o conceito de emancipação se torna “lugar comum”, perdendo sua significação, e podendo justificar práticas contraditórias entre si. Abre-se caminho para uma definição arbitrária do que se entende por emancipação. Neste sentido, percebe-se que é necessário retroceder a discussão para uma fase anterior, na qual se problematiza o próprio termo emancipação e sua relação com a educação.

1.1 Problematização

A ideia da educação escolar como uma forma de propiciar emancipação é uma recorrente desejável em diversos ideários educacionais, discursos políticos, estudos acadêmicos e até mesmo no senso comum, sendo colocada como se a emancipação pudesse ocorrer espontaneamente o processo educativo. Como e quando a educação recebe esta missão? Ainda sem responder essa questão, grupos sociais brasileiros mais democráticos defendem uma atuação de professores que consiga promover a emancipação. Daí decorrem

inúmeras sugestões pedagógicas sobre como realizar a emancipação, porém deixando dúvidas sobre o que seria a própria emancipação. Resulta-se, assim, um inchamento nas propostas de caminhos para o professor realizar a emancipação pela educação, podendo gerar uma aparência de que isto seria algo passível de ser resolvido apenas nesta esfera social. Com isso demonstra-se que não há clareza quanto a como se dá o processo de emancipação do indivíduo e, talvez mais grave, não explicita qual seria a concepção de emancipação. Como alcançar uma emancipação sem saber o que isto significa?

Resgatando o sentido histórico do termo, Luiz (2006) afirma que emancipação, como utilizado na lei romana, designava a libertação de um filho da autoridade paterna, isto é, emancipação de relações patriarcais de obediência, submissão, dependência. Em contexto ao desenvolvimento dos ideais da modernidade, a autora explica que o entendimento de emancipação se estende para o fim de qualquer obediência cega e de toda forma de coerção e ordem, reivindicando que a orientação da conduta individual provenha de mais ninguém além de si próprio. Portanto, entende-se que o ser humano livre de algo que o oprima, iniba, bloqueie ou explore configura-se como condição para sua emancipação. A emancipação se completaria com a realização de uma plena liberdade. Como explica Fleck (2014, p. 179), “a emancipação sempre se refere a algo de que é preciso libertar-se. Insistir em uma emancipação da sociedade significa, portanto, que há coações sociais que impossibilitam a independência e autonomia das pessoas em determinada sociedade”. A questão perpassa, portanto, pela indagação sobre o que nos oprime, que condição realiza uma inibição, bloqueio, ou ainda, a nossa exploração. Ou seja, o que nos impede de sermos emancipados?

As diferentes respostas que podem ser dadas a essa questão mostram-se na atual diversidade de qualificações atribuídas ao termo emancipação: social; psicossocial; digital; cidadã; econômica; política entre outras. Nesse sentido, identificam-se diversas fontes de opressão e, assim, formulam-se, em maior número, diferentes propostas para sua liberação correspondente. As perspectivas de emancipação se apresentam fragmentadas, levando a proposições pontuais, em uma lógica de propiciar a emancipação parte por parte, como se fosse um quebra-cabeça. O indivíduo é assim também fragmentado, numa suposta conciliação entre ser emancipado em um aspecto ao mesmo tempo em que se é oprimido em outro.

No entanto, a questão da emancipação perpassa uma problemática mais profunda, sendo uma leviandade pensar a busca por uma plena emancipação dos indivíduos desconsiderando o fato de que há seres humanos que não têm acesso a suprimentos básicos para manter suas vidas. Fleck (2014) indica que a quantia de pessoas passando fome no mundo se estabilizou em um patamar altíssimo: 870 milhões de pessoas, segundo os dados da

Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO) em 2013. Já o número de pessoas que vivem abaixo da linha de pobreza (lembrando que esse termo é utilizado para descrever o nível de renda com o qual uma pessoa não possui condições de obter todos os recursos necessários para viver), chega a um quarto da população mundial¹, algo próximo a 1,8 bilhão de pessoas. Mesmo aqueles que estariam acima da linha de pobreza, a luta diária por abastecimentos primordiais configura-se como principal preocupação da grande massa da população devido à falta de garantias de acesso a conquistas humanas tais como eletricidade, água encanada, gás, saneamento. Emancipação, neste sentido, perpassa um estágio anterior, que é simplesmente fazer parte da população que não se encontra em risco de morrer de frio, fome, guerra, e que tem a possibilidade de, cotidianamente, usufruir de serviços públicos essenciais. Por este ângulo, a busca pela emancipação aparece como um privilégio, concedido apenas àqueles que não têm como principal preocupação a sua sobrevivência.

Tentar propiciar que o outro se “emancipe” sem considerar que a estrutura desta sociedade resulta em condições de risco social para uma grande parte da humanidade parece, assim, um eufemismo para o descaso em relação às reais necessidades dos indivíduos. Entende-se que uma “emancipação” que não requer mudanças do plano concreto da vida social, consiste em algo extremamente subjetivo e apartado das condições reais da vida social. Por conseguinte, defende-se como questão fundamental a emancipação concreta de todos os seres humanos, compreendendo que as condições materiais são determinantes para essa emancipação.

Neste sentido, a questão da emancipação assume o sentido marxiano, que qualifica a *emancipação humana* como primordial. O conceito de emancipação humana se refere a uma emancipação real (MARX, 2009a), agregando em si todas as expectativas de emancipação possíveis à humanidade. Nesta perspectiva compreende-se que a humanidade já possui o nível de desenvolvimento necessário para lutar por uma sociedade na qual não haja desigualdade, opressão, exploração, vislumbrando-se uma emancipação plena, que integra e supera todas as propostas de emancipação já idealizadas/realizadas. Desde o livre acesso a todos os bens produzidos pela humanidade até uma relação subjetiva autônoma e consciente com o mundo, a emancipação humana, por ser total e radical, só pode efetivar-se, portanto, quando para todos, sem exceção.

¹ Disponível em <<http://www.gazetadopovo.com.br/economia/um-quarto-do-planeta-vive-abaixo-da-linha-da-pobreza-b5cpcb7e743hhpczk3trvlwlq>> Acesso em 04 abr. 2016.

Desta forma, o que, de fato, impossibilita a emancipação humana? Marx (1818-1883), com parceria expressiva de Engels (1820-1895), aponta o próprio modelo social capitalista o grande obstáculo para a realização da emancipação humana, devido à alienação decorrente do seu modo de produção da vida social. A alienação corresponde ao estranhamento de um mundo social que é criado pelo próprio ser humano, mas que não se reconhece neste. Com este entendimento, a alienação não pode ser superada sem se alterar as condições concretas da alienação, condições estas provenientes das consequências geradas pelo metabolismo social do capital, que garante a manutenção da propriedade privada, divisão do trabalho, classes sociais. Assim, a organização social capitalista é posta como o principal impeditivo da emancipação humana, sendo condição *sine qua non* a sua superação, indicando o comunismo² como a alternativa social possível e desejável para a emancipação humana. Como explica Lukács (2007, p. 169-170, *apud* HUNGARO, 2008, p. 35),

Para Marx, a causa desta vida desumana reside no fato de que o dinheiro domina ‘a essência alienada da vida e do trabalho do homem’; de que a sociedade burguesa é o mundo da propriedade privada, onde tudo se transforma em mercadoria e em objeto de troca; de que o princípio da sociedade burguesa é o egoísmo e a relação dos homens entre si é caracterizada pela hobbessiana ‘guerra de todos contra todos’. Somente com a supressão destas condições de existência é que se realiza a emancipação do homem.

Propor a superação da sociedade capitalista não significa desprezar seus méritos. De fato, com o capitalismo, a humanidade conheceu um desenvolvimento inédito, porém, as contradições desse sistema também trouxeram destruições nunca antes realizáveis.

O trabalho de milhões de seres humanos tem possibilitado que objetivações humanas como a ciência e a produção material gerassem, neste século, possibilidades de existência livre e universal sem precedentes na história humana, mas isso tem se realizado de forma contraditória, pois essas possibilidades têm sido geradas à custa da miséria, da fome, da ignorância, da dominação e mesmo da morte de milhões de seres humanos. Nunca o homem conheceu tão profundamente a natureza e nunca a utilizou tão universalmente, mas também nunca esteve tão próximo da destruição total da natureza e de si próprio, seja pela guerra, seja pela degradação ambiental (DUARTE, 1992, p. 12).

² Entre os termos *socialismo* e *comunismo* Marx e Engels (2008) optam, na publicação do *Manifesto do Partido Comunista* em 1848, por utilizar o termo comunismo para definir o tipo de sociedade que defendem para a substituição do capitalismo. A escolha se deu, à época, para diferenciar de movimentos de origem da pequena burguesia e de socialistas utópicos que visavam uma sociedade mais justa e igualitária, porém sem reafirmar a necessidade de superação do capitalismo. Nesse contexto, o socialismo significava um movimento burguês, já o comunismo significava um movimento dos trabalhadores. Certos de que a emancipação seria obra da classe trabalhadora, não restava dúvida sobre qual nome escolher (MARX; ENGELS, 2008). Posteriormente, no folheto *Do Socialismo Utópico ao Socialismo Científico* de 1880, Engels (2003) cunha o termo *socialismo científico*, diferenciando a teoria revolucionária marxiana ante os outros tipos de socialismos. Já a partir do século XX, devido às experiências revolucionárias declaradamente marxistas deste século, se entende, de forma geral, o socialismo como o tipo de sociedade que se estabelece na transição entre a subversão do capitalismo e a sociedade comunista, sendo o próprio marxismo a usual base teórica que fundamenta o termo socialismo.

Assim, o desenvolvimento do capitalismo, por mais mirabolante que seja a capacidade de criar bens materiais que elevam o gênero humano a possibilidades de ações nunca antes realizadas, não poderá propiciar a emancipação humana. Não há possibilidade de reformar o capitalismo de forma que este possa cumprir essa tarefa, justamente por ser inerente a esse sistema a alienação humana.

Não há alternativa intermediária entre o capitalismo e a sociedade emancipada, comunista. Não há capitalismo “humano”, pois a essência da sociedade capitalista é a produção crescente de desumanidades. Marx foi duro crítico de todas as propostas reformistas, pois, segundo ele, não há como os homens humanizarem as relações sociais sem romperem com sua submissão ao capital, que é desumano na sua essência (LESSA; TONET, 2011, p. 118).

A emancipação humana se vincula, portanto, à revolução do sistema capitalista. A partir dessa construção conceitual que estabelece a emancipação humana como a emancipação a ser almejada, com a necessária revolução das bases socioeconômicas capitalistas, a educação escolar parece insuficiente para tal empreitada. Descobrir um “método milagroso” para a educação trazer a emancipação humana não é uma expectativa quando se entende que o sujeito plenamente emancipado se realizaria em uma sociedade que já rompeu com a admissão da propriedade privada, da divisão do trabalho, das classes sociais. O borbulhar de propostas educacionais que se pretendem progressistas demonstram o cíclico fracasso de se esperar uma emancipação plena pela educação.

Entretanto, não parece ser possível anular completamente o papel da educação escolar no processo emancipador. Isso seria desconsiderar o papel subjetivo no processo revolucionário, além de subestimar a necessidade da constante manipulação ideológica para a manutenção do capitalismo. Tendo como fundamento a perspectiva da emancipação humana, a expectativa de uma educação emancipadora se vincula à formação do sujeito revolucionário, que agrega em si condições formativas para compreender o mundo social em sua concreticidade e de lutar pela subversão do sistema capitalista. Portanto, se nega aqui a possibilidade de a educação escolar realizar a emancipação, para seguidamente se negar, ainda, a impossibilidade de a educação escolar agir pela emancipação. Como resultado desta afirmativa positivada pela negação da negação, sustenta-se, no decorrer dessa pesquisa, que a educação escolar compõe um dos complexos sociais que pode atuar pela estruturação das condições objetivo-subjetivas em prol da emancipação humana.

Compreendendo a emancipação humana como um “vir a ser” factível à sociedade humana, se estrutura a concepção desta como um projeto, um empreendimento a ser delineado pela humanidade que já se apoderou de seu atributo revolucionário inerentemente humano. Nesse sentido, busca-se caminhos que possam fazer convergir o processo educativo para o

projeto da emancipação humana. Considerando que o direcionamento do ato educativo se realiza, prioritariamente, pelos professores, reitera-se que sua formação se torna objeto decisivo no curso do processo escolar.

Sendo assim, defende-se que a formação dos professores, quando posta a serviço da emancipação humana, necessita partir da compreensão de sua condicionante revolucionária, demandando-se, assim, uma formação que tenha uma fundamentação que se alinha à perspectiva da revolução. E é neste ponto se encontra o problemático nó: percebe-se que o anseio pela emancipação já é algo relativamente consistente, mas o entendimento sobre seus determinantes está, por muitas vezes, mistificado. Retomando a questão do início dessa seção, como alcançar uma emancipação sem saber o que isto significa? Afinal, é preciso antes se definir sobre qual emancipação se está se referindo e, ainda, quais seriam as reais possibilidades da formação de professores ser estruturada de forma a se alinhar à perspectiva da emancipação humana, considerando que esta é fundamentalmente revolucionária.

Não se trata de uma simples questão. Pois não basta inserir conteúdos de origem marxista para que a formação de professores possa automaticamente contribuir para a emancipação humana. É preciso considerar os determinantes que circundam a formação de professores, o trabalho docente, assim como a estruturação escolar. Buscando traçar uma perspectiva consistente sobre a possibilidade de a formação de professores fazer parte dos fatores que coadunam com a emancipação humana, interroga-se: *Quais pressupostos teórico-práticos podem sustentar uma formação de professores comprometida com o projeto de emancipação humana?*

Para se aproximar dessa questão, outras perguntas fizeram-se relevantes, no sentido de compreender a gênese da vinculação entre emancipação e educação, assim como a situação atual dos fundamentos teóricos que embasam essa vinculação contemporaneamente, e como seria essa relação na perspectiva revolucionária da emancipação humana. Além disso, fez-se necessário o aprofundamento nas perspectivas pedagógicas que buscam direcionar a educação a serviço da superação do capital, fornecendo uma visão mais concreta das possibilidades de a educação escolar operar pela emancipação humana. Com um delineamento mais aproximado da escola que se quer, se buscou estruturar que tipo professor esta necessita, considerando a situação concreta do trabalho e da formação docente no capitalismo, o que, por fim, forneceu o panorama conceitual para a elaboração de pressupostos teórico-práticos de uma formação de professores comprometida com o projeto de emancipação humana. Desta forma, a pesquisa foi conduzida pelas seguintes perguntas:

- i) Como o projeto de emancipação se vincula, historicamente, à educação escolar e de que modo seria essa relação a partir da perspectiva da emancipação humana?
- ii) Quais os fundamentos que vinculam a educação escolar à emancipação, predominantemente presentes nas elaborações científicas sobre educação no atual século XXI, e como estas se aproximam/distanciam da perspectiva marxiana da emancipação humana?
- iii) Como se estruturam as proposições pedagógicas que assumem a perspectiva de superação do capitalismo e quais suas principais características?
- iv) Quais os condicionantes presentes no trabalho e formação docente no capitalismo? Como se poderia estruturar uma formação de professores comprometida com a emancipação humana, considerando os atuais desafios do contexto brasileiro?

Com isso, anuncia-se o pressuposto de tese de que a formação de professores, tendo como base uma perspectiva revolucionária, torna-se elemento partícipe do projeto de emancipação humana no âmbito da educação escolar. Um pressuposto já altamente explorado, porém idealizado, majoritariamente, de forma superficial e mistificada. Não se trata de buscar uma técnica, um conhecimento ou uma metodologia que poderia transformar professores em emancipadores de seus estudantes. Por isso, propõe-se o resgate à raiz das questões acerca da emancipação humana, da educação escolar e da formação de professores, para se reconstruir a associação entre estes com uma coerência concreta, capaz de trazer pressupostos realizáveis de forma conscientemente orientada. Nesta compreensão, trata-se da possibilidade da formação de professores como elemento na construção da consciência crítica para impulsionar as ações humanas em busca de um mundo melhor.

1.2 Justificativa

A educação, ao longo da história, cumpre a função de desenvolver os seres humanos promovendo a difusão de conhecimentos produzidos pela humanidade, considerados essenciais para a sociedade na qual se insere. Nesse processo, a estrutura social compõe uma das mais importantes determinações que incidem sobre a educação e, dialeticamente, a educação cumpre a função de formar a humanidade, marcando sua possibilidade de intervenção no projeto de sociedade. Com o desenvolvimento da sociedade moderna, a educação se consolida como prática a ser realizada, primordialmente, em escolas,

institucionalizando a educação escolar como espaço oficial desta formação. “A forma escolar emerge como forma dominante de educação na sociedade atual. Isto a tal ponto que a forma escolar passa a ser confundida com a educação propriamente dita” (SAVIANI, 1994, p. 156). A escola e a atual sociedade possuem, portanto, uma relação intrínseca. Esta última erige a necessidade de constituição da primeira que, por sua vez, fomenta a consolidação desta.

Com a esta relação mútua entre escola e sociedade, uma prática educacional docente que corresponde à conservação do existente ganha ares de neutralidade em relação ao real. Já uma prática que não corresponde a essa conservação, mas que marca a possibilidade do vir a ser, destaca-se como uma ação revolucionária, considerando que revolucionário significa tão somente a característica do que se propõe a uma transformação do existente. Desta forma, parte-se da concepção de prática educacional docente como um ato político, pois, independente de aparentar ser neutra ou revolucionária (podendo aparentar ser ao mesmo tempo neutra e revolucionária), a educação escolar, como qualquer instituição social, guarda em si uma relação recíproca com a sociedade. O que confere a esta uma responsabilidade social que incide diretamente sobre a atividade docente, que independente de ser realizada de forma consciente ou espontânea, é influenciada pela e irá influenciar a realidade social.

Com este posicionamento, defende-se que o professor necessita de uma compreensão teórica substantiva sobre sua prática em relação à escola e à sociedade na qual se insere, principalmente tendo em vista a possibilidade emancipadora que permeia sua prática docente. Pois, a construção teórica, sendo a elaboração ideal do mundo concreto, pode municiar o professor em prol de uma prática profissional coerente com as reais necessidades sociais, que consideram a possibilidade da emancipação humana. De posse de uma profunda base teórica, passa a ser possível constatar a necessidade de uma mudança estrutural no atual sistema social.

Efetivamente, as contradições fundamentais em que a sociedade capitalista se debate em nossa época chegaram a tal agravamento que os homens apenas podem resolvê-las e assegurar, assim, um porvir verdadeiramente humano atuando em um sentido criador, isto é, revolucionário. Hoje mais do que nunca, os homens precisam esclarecer teoricamente sua prática social e regular conscientemente suas ações como sujeitos da história (VÁZQUEZ, 2007, p. 57).

Por perceber a formação de professores como uma dimensão crucial nesta conjuntura, se configura como fundamental buscar desenvolver pressupostos para uma formação de professores comprometida com o projeto de emancipação humana. Assim, espera-se fornecer recursos teóricos para uma formação docente que permite compreender as circunstâncias sócio históricas em que se situam as expectativas em relação a sua atividade, os limites de sua

ação, assim como as possibilidades concretas de colaborar com a transição social em prol de uma realidade em que seja possível a emancipação humana.

Essa análise da realidade, que busca senão apenas que todos os indivíduos possam ser livres e emancipados, configura-se como um dos receios dos que sustentam uma postura reacionária. Nesse sentido, formar o professor que se apodera da compreensão sobre sua atividade e que, conseqüentemente, possui mais elementos para formar seus estudantes numa perspectiva revolucionária, significa um embate ao atual cerceamento da atividade docente. Acusar a tentativa de desvelar o real de ser uma manipulação ideológica tem, atualmente, ganhado muitos adeptos (que não necessariamente compreendem a fundo sobre o que estão advogando). A análise da realidade representa justamente o oposto de uma manipulação, já que uma compreensão radical anula toda e qualquer perspectiva de se falsificar a percepção do existente. Assim como também dissolve qualquer construção ideológica, pois desvela todos os condicionantes materiais que sustentam as ideias. Buscar os significados em sua raiz é a única via que garante seu compromisso com a verdade. Nesse sentido, entende-se que a verdade é sempre revolucionária, pois revela a necessidade e a possibilidade da transformação do existente. Entretanto, negar a importância disso tem sido comum, por estarmos inseridos em um período no qual tenta-se silenciar, a todo custo, qualquer movimento revolucionário.

Atualmente tem ganhado vigor no Brasil um movimento conservador que procura retirar da educação escolar sua característica política (vide o movimento Escola sem partido³). Visto que educação e política são indissociáveis entre si, procuram, então, retirar a própria educação da escola⁴, reiterando a escola como locus de instrução somente. Desta forma, se evidencia uma investida em se exigir que se trate a educação escolar com aspectos de neutralidade, que se mostra no projeto de lei nº867/2015⁵, no qual pretende-se impedir o debate educacional sobre quaisquer questões sociais, tais como homofobia, racismo, feminicídio, preconceitos, capitalismo, socialismo, comunismo. Negar a discussão destas temáticas significa negar também qualquer possibilidade de transformação em prol de uma sociedade melhor para si mesmos. É neste sentido que vale memorar a fala do pedagogo soviético Pistrak (2005, p. 23), que afirma que uma neutralidade em educação não passa de

³ Para maior aprofundamento sobre este movimento, visitar a página <<http://www.escolasempartido.org/>>. Acesso em 30 mai. 2016.

⁴ Com uma clara concepção que a educação só pode ser realizada pela família, o livro “Professor não é educador” dita que à escola cabe apenas a instrução, ou seja, “proporcionar conhecimentos e habilidades que permitam à pessoa ganhar seu pão e seu conforto com facilidade”. A educação seria responsabilidade exclusiva da família. Mais informações em:

<<http://www.infoescola.com/educacao/professor-nao-e-educador/>>. Acesso em 01 jun. 2016.

⁵ BRASIL. **Projeto de lei nº 867, de 2015**. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido". Brasília, 2015.

“uma hipocrisia da burguesia, um meio de enganar as massas. [...] Não podemos colocar nenhum problema escolar abstraindo as questões de política geral”. Retirar o debate político-social da escola, sob o signo de evitar a doutrinação ideológica, é justamente realizar a doutrinação ideológica. Afinal, a neutralidade escolar é uma ilusão que ocorre apenas quando o ensino está perfeitamente ajustado às necessidades do atual sistema social. O que aparenta ser neutro traz em si uma ideologia em conformidade com a lógica social, o que inclui até a mais “inocente” instrução.

É neste contexto que se desenvolve a problemática racionalidade/modelo de formação de professores que, com aspectos de “neutralidade” em relação à sociedade, tem sua possibilidade de atuar pela emancipação humana prejudicada. As injustiças sociais e as barbaridades resultantes da nossa atual sociedade, regida pelo sistema capitalista, são facilmente perceptíveis, mas sem realizar uma análise contundente sobre o capitalismo, as críticas não ultrapassam sua expressão fenomênica. A aparência que se cria é que se trata de uma questão individual, um fracasso do indivíduo que, por não ter muito a oferecer para a sociedade, também não mereceria receber muito desta. As bases da meritocracia são montadas e o professor é formado mais para separar o “joio do trigo” do que para formar sujeitos que poderiam lutar por uma sociedade melhor.

Sugerir uma formação de professores para uma educação que ouse negar o capitalismo como melhor expressão de sociedade e que almeje sua superação é algo que pode gerar desconfiança em relação à proposta. Porém, ensinar uma sociedade em que todos os seres humanos possam ser livres de qualquer opressão, inibição, exploração, não é nada mais do que possuir uma profunda confiança na humanidade e em sua capacidade de construir uma realidade social que atenda esses objetivos. Em tempos no qual a educação e os professores se tornam alvo de vigia e de suspeita, uma compreensão bem fundamentada de como sua formação pode ser revolucionária não é apenas interessante, mas pode ser incluída como uma das medidas fundamentais para que o projeto de emancipação humana consiga permanecer no horizonte da humanidade.

1.3 Objeto e objetivos da pesquisa

A partir do anteriormente exposto, *emancipação humana, educação escolar e formação de professores* se configuram como o objeto dessa pesquisa. Com isso, reuniu-se estudos sobre emancipação, educação escolar, propostas pedagógicas, trabalho docente e formação de professores com o intuito de trazer perspectivas formativas docente em prol da

realização da emancipação humana. Neste sentido, o objetivo central da tese se retrata em *apresentar pressupostos teórico-práticos para uma formação de professores que se orienta pela perspectiva da emancipação humana.*

Ressalta-se que, apesar de se ter buscado um tratamento geral às temáticas envolvidas, essa pesquisa se situa imersa no contexto brasileiro e que, por conseguinte, o panorama socioeconômico que embasa as elaborações aqui desenvolvidas possui as características relativas a um país que, atualmente, vive um momento de recessão dos direitos sociais em retomada a um conservadorismo direitista. Além disso, a pesquisa se situa em um país no qual a possibilidade comunista nunca fora concretamente experimentada politicamente, e que a ditadura vivenciada entre as décadas de 1960-80 pelas forças de uma direita nacionalista (apoiadas por um imperialismo estadunidense) foi a maior barreira imposta para uma possível deflagração dessa possibilidade comunista.

Esses movimentos históricos são fatores contribuintes para o atual tratamento político e social relativo à educação, assim como a compreensão do que seria uma emancipação, no contexto brasileiro. Devido ao histórico da realidade político-econômica brasileira é possível de se desenvolver aqui tanto os preceitos marxianos, com uma devida compreensão divisória entre a obra marxiana e o que se fez dela com fins políticos ditatoriais, assim como seus antagônicos preceitos teóricos vinculados a crença de uma suposta virtude capitalista. Desta forma, o desenvolvimento da presente pesquisa carrega as características de uma compreensão de educação, emancipação, formação de professores que se situa na desafiadora realidade de um país sul-americano incrivelmente rico e desigual, com sua bipolarização política mais evidente, e de uma pesquisadora que se posiciona politicamente e cientificamente sobre os pilares teóricos marxianos.

Sendo assim, mesmo com a aspiração de trazer contribuições gerais, as elaborações aqui apresentadas possuem como base contextual e preocupação premente a *educação brasileira*. Ou seja, apesar de buscar um tratamento geral da temática, a motivação última dessa pesquisa é apresentar pressupostos teórico-práticos para uma formação de professores que se orienta pela perspectiva da emancipação humana que possa ser desenvolvido no atual contexto brasileiro. Para atender esse objetivo, procurou-se:

- i) Discutir, historicamente, a vinculação entre a educação escolar e a aspiração da emancipação, junto à problematização desta relação à luz da perspectiva da emancipação humana;

- ii) Compreender os fundamentos das propostas de emancipação que atualmente se sobressaem no campo brasileiro da pesquisa em educação, assim como analisá-las sob o prisma da perspectiva marxiana da emancipação humana;
- iii) Investigar proposições pedagógicas que se alinham ao projeto de superação do capitalismo, que possuem convergência com o contexto educacional brasileiro;
- iv) Analisar os condicionantes presentes no trabalho e formação docente no capitalismo, procurando elaborar uma formação de professores comprometida com a emancipação humana considerando a atual conjuntura político-econômica brasileira.

1.4 Perspectiva teórico-metodológica

Para atender esses objetivos a pesquisa se estrutura como uma análise teórica, que tem o propósito de apresentar pressupostos que poderiam sustentar uma prática formativa docente, em defesa de um robustecimento da educação escolar como prática social em prol da emancipação humana. Com isso, se constitui os eixos temáticos da tese em torno da *emancipação, propostas educacionais revolucionárias e o trabalho e formação de professores*, partindo de uma compreensão concreta destes. Em oposição à concepção abstrata,

a qual desce do céu à terra, aqui sobe-se da terra ao céu. Isto é, não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, e também não dos homens narrados, pensados imaginados, representados, para daí se chegar aos homens em carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, com base no seu processo real de vida, apresenta-se também o desenvolvimento dos reflexos e ecos ideológicos desse processo de vida (MARX; ENGELS, 2009, p.31).

Neste sentido, a pesquisa se estrutura a partir do método dialético, na perspectiva materialista histórica. Buscando compreender o real, considerando o movimento inerente deste, o materialismo histórico dialético se origina da forma de investigação concebida por Marx (2013), em sua tarefa de compreender a sociedade civil burguesa. A partir dos avanços já alçados por Hegel (1770-1831), de quem Marx (2010a) herda sua compreensão dialética, a constituição do real é trazida enquanto um processo, no qual a realidade não é apenas o existente, mas também o vir a ser. No entanto, se opondo ao idealismo então em voga, Marx (2013, p. 129) explica:

Meu método dialético, em seus fundamentos, não é apenas diferente do método hegeliano, mas exatamente seu oposto. Para Hegel, o processo de pensamento, que ele, sob o nome de Ideia, chega mesmo a transformar num sujeito autônomo, é o demiurgo do processo efetivo, o qual constitui apenas a manifestação externa do primeiro. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem.

Desta forma, os avanços hegelianos sobre uma concepção de realidade social que é histórica são apropriados, porém, não a partir do desenvolvimento das ideias, mas de um movimento real, do mundo concreto.

Hegel libertara da metafísica a concepção da história, tornando-a dialética; mas sua interpretação da história era essencialmente idealista. Agora, o idealismo fora despejado do seu último reduto: a concepção da história -, substituída por uma concepção materialista da história, com o que se abria o caminho para explicar a consciência do homem por sua existência, e não esta por sua consciência, que era até então o tradicional. (ENGELS, 2003, p. 12).

Trazendo ao mundo concreto sua preexistência sobre as ideias, o materialismo histórico dialético se contrapõe à compreensão de verdade relativista e subjetiva e, ao mesmo tempo, à ideia de uma verdade absoluta e transcendental. Admite, portanto, ser possível alcançar uma verdade objetiva, embora esta seja mutável e relativa à história. Como afirma Kosik (1976, p. 19), “a verdade não é nem inatingível, nem alcançável de uma vez para sempre, mas que ela se faz; logo, se desenvolve e se realiza”. O método marxiano se compõe, portanto, como um método de sucessivas aproximações, no qual se realiza a ascensão do abstrato ao concreto, ou seja, a elaboração ideal do mundo real (HUNGARO, 2008).

Kosik (1976) esclarece que a perspectiva marxiana sobre a realidade objetiva se configura como uma realidade contraditória, histórica, mediada. Percebendo que a realidade em si é dialética, depreendem-se categorias de análise que tornam possível conhecê-la. Totalidade, contradição e mediação são, assim, categorias fundamentais (NETTO, 2002), próprias da realidade, de forma que sem a sua compreensão, a realidade permanece no plano da aparência. O conhecimento, desta forma, não está dado; a sua representação constitui sua forma fenomênica, sua aparência, a primeira forma apreensível, em que ainda não é possível perceber sua relação com o todo, sendo assim, uma apreensão imediata. A partir do movimento dialético, torna-se possível alcançar o nível concreto desta representação, ou seja, a essência de determinado fenômeno, na qual se percebem suas conexões, suas mediações. Nesse sentido, “o fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde” (KOSIK, 1976, p. 15). A essência do fenômeno está presente no próprio fenômeno, porém velada por uma aparente visão apoiada na obviedade de sua apresentação. Ou seja, a essência se manifesta no fenômeno, mas para captá-la é necessário o movimento dialético.

A compreensão das categorias fundamentais é determinante de forma a evitar uma falsa aceção do real. Por vezes tentando explicar a realidade em condições mistificantes, por outras tentando realizar uma mistificação do real, muitas teorias foram engendradas servindo a uma conservação do existente, negando sua potencialidade revolucionária.

Em sua forma mistificada, a dialética esteve em moda [...] porque parecia glorificar o existente. Em sua configuração racional, ela constitui um escândalo e um horror para a burguesia e seus porta-vozes doutrinários, uma vez que, na inteligência positiva do existente, inclui, ao mesmo tempo, a inteligência de sua negação, de seu necessário perecimento. Além disso, apreende toda forma desenvolvida no fluxo do movimento, portanto, incluindo o seu lado transitório; porque não se deixa intimidar por nada e é, por essência, crítica e revolucionária (MARX, 2013, p. 129-130).

Como demonstra Marx, o materialismo histórico dialético se propõe justamente a desmistificar uma compreensão imediata, fragmentada e identitária do assim existente. É neste sentido que é preciso compreender que cada aspecto da realidade carrega em si o potencial do seu contrário, sendo a eliminação das contradições uma aspiração fantasiosa e, ainda, problemática. A contradição, além de ser inerente à realidade, é o fator que promove o movimento da história. Como explica Cury (1987, p. 31, grifos do autor),

A contradição, pois, ao interpretar o real, capta-o como sendo resultado de uma inadequação pugnativa entre *o que é e o que ainda não é*, numa síntese contraditória. Por isso, todo o real é um processo que contém, sem encerrar, o possível numa unidade de contrários.

Para entender que cada expressão da realidade se vincula ao seu contrário é necessária a percepção de que a realidade se constitui como uma totalidade, com nexos estruturantes que são determinantes e determinados em toda composição do real. Considerar a totalidade significa que “cada objeto percebido, observado ou elaborado pelo homem é parte de um todo, e precisamente este todo não percebido explicitamente é a luz que ilumina e revela o objeto singular, observado em sua singularidade e no seu significado” (KOSIK, 1976, p. 31). A totalidade significa, além dos fatos, a relação que ocorre entre estes, as suas mediações. Perceber os fatos em seu aspecto imediato é justamente não considerar todas as relações que constitui determinado objeto. Neste sentido, “o conceito de mediação indica que nada é isolado. Implica, então, o afastamento de oposições irreduzíveis e sem síntese superadora. Por outro lado, implica uma conexão dialética de tudo que existe” (CURY, 1987, p. 43).

Com esta compreensão, todos os aspectos da realidade estão em constante movimento interligado, na qual seria impossível afirmar a imutabilidade histórica do existente. A própria atividade humana, na forma da *práxis*⁶, se irrompe como uma categoria que promove as transformações do existente. De forma mais clara, Kosik (1976, p. 109, grifo do autor) afirma que

O materialismo dialético é uma filosofia radical porque não se detém nos produtos humanos como uma verdade de última instância, mas penetra até às raízes da realidade social, isto é, até o homem como sujeito objetivo, ao homem como ser que *cria* a realidade social.

⁶ O termo *práxis* significa a atividade humana, guiada pela sua consciência, que se desenvolve com o conhecimento teórico sobre a realidade concreta (KOSIK, 1976; VÁZQUEZ, 2007).

O que deixa claro que a constituição dos aspectos do real inclui a consciência dos sujeitos, afinal, “a produção das ideias, das representações, da consciência está em princípio diretamente entrelaçada com a atividade material” (MARX; ENGELS, 2009, p. 31). Desta forma, o ser humano não é um agente passivo, apenas contemplativo da realidade existente. É neste aspecto que Marx (2009b) se distancia do materialismo vulgar, no qual

O principal defeito de todo o materialismo existente até agora (o de Feuerbach incluído) é que o objeto [*Gegenstand*], a realidade, o sensível, só é apreendido sob a forma do *objeto* [*Objekt*] ou da *contemplação*, mas não como *atividade humana sensível*, como *prática*; não subjetivamente. Daí o lado *ativo*, em oposição ao materialismo, [ter sido] abstratamente desenvolvido pelo idealismo – que, naturalmente, não conhece a atividade real, sensível, como tal. Feuerbach quer objetos sensíveis [*sinnliche Objekte*], efetivamente diferenciados dos objetos do pensamento: mas ele não apreende a própria atividade humana como atividade objetiva [*gegenständliche Tätigkeit*] (MARX, 2009b, p. 119, grifo do autor).

Ao considerar o sujeito com um papel ativo, o desenvolvimento do conhecimento torna-se atividade objetiva, sendo necessário o esforço por uma construção ideal que seja fidedigna ao real. Esse esforço dialético constitui a própria atribuição da ciência, consciente de que quanto maior a compreensão da realidade maior a capacidade de atuação em prol do objetivo que se deseja atingir. Desta forma, conhecer algo não corresponde apenas a uma necessidade de conhecer, mas a uma necessidade de guiar sua prática, em direção a uma *práxis* revolucionária (VÁZQUEZ, 2007). É neste sentido que a tese se movimenta pela busca de uma compreensão dos fundamentos da emancipação, de propostas educacionais revolucionárias e do trabalho e formação de professores.

1.4.1 Metodologia

Considera-se que o desvelamento sobre a sociedade capitalista já foi realizado por Marx e Engels, tarefa que foi sendo clarificada e atualizada por diversos autores. Porém, juntamente a louváveis contribuições teóricas, algumas deturpações foram realizadas. Aliado a isso, teorias conservadoras entram em cena com propostas reformistas, relegando à revolução um patamar utópico, ou ainda, como um perigo à humanidade. Como resultado de toda essa acumulação conflitante, o ideário educacional e da formação de professores se tornam alvo de especulações superficiais, preconceituosas, improcedentes e desconexas. Apesar das discussões rasas que se decorrem dessa conjuntura, as consequências são profundas, ao mistificar a compreensão de emancipação, de educação escolar e sobre a atividade e formação do professor. É neste sentido que se fez necessário retomar o acervo teórico já produzido que sintoniza a perspectiva marxiana de emancipação humana no campo da educação e, mais especificamente, na formação de professores. Neste aspecto, a dialética

materialista histórica se torna substancial para esclarecer não apenas como esses fenômenos se manifestam no real, mas também para indicar caminhos possíveis de intervir neste real. Como lembra Marx (2009b, p. 122), “os filósofos apenas interpretaram o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo”. Neste sentido, a pesquisa se propôs a apresentar uma contribuição ao campo da formação de professores no sentido de desenvolver uma compreensão pertinente de sua relação a emancipação humana.

Desta forma, a investigação se constitui como uma pesquisa teórica, que se guiou pelo seguinte empreendimento:

1. Compreensão do significado de emancipação humana:

- a. Estudo das obras de Marx e Engels que tratam sobre emancipação e dos demais temas conexos, tais como trabalho, alienação, capitalismo, comunismo, revolução;
- b. Estudo das obras de autores marxistas que contribuem para a compreensão e ampliação do pensamento marxiano;
- c. Estudo das obras de autores marxistas que contribuem para a atualização/problematização do pensamento marxiano.

É importante ressaltar que as obras marxistas, ou seja, as obras que elaboram teorias sobre a base marxiana, não constituem uma unidade, havendo disparidades nas interpretações e nas conclusões. As obras marxistas que aqui utilizadas não pertencem a uma mesma escola interpretativa dessa teoria social, mas foram utilizadas por abordarem, de forma enriquecedora, questões centrais desta pesquisa.

2. Assimilação da relação entre emancipação e educação, que se desdobra em:

2.1 Histórico e desenvolvimento da relação entre emancipação e educação:

- a. Estudo de obras clássicas que incidem sobre o pensamento pedagógico contemporâneo que, de certa forma, fundam a possibilidade da vinculação teórica entre emancipação e educação (diacronia da relação entre emancipação e educação);
- b. Estudo de obras clássicas que incidem sobre o pensamento pedagógico contemporâneo que auxiliam na mistificação da vinculação entre educação e emancipação, limitando a discussão para antes do questionamento acerca da organização socioeconômica capitalista;

- c. Crítica e retomada da compreensão revolucionária da relação entre emancipação e educação, a partir da obra marxiana e de autores marxistas;

2.2 Atual panorama da compreensão da relação entre emancipação e educação:

- a. Elaboração de um estado do conhecimento⁷ de pesquisas acadêmicas da área de educação que discutem a questão da emancipação, de forma a localizar as principais correntes interpretativas que interferem no atual ideário educacional (sincronia da relação entre emancipação e educação);
- b. Análise das obras dos principais autores encontrados na elaboração do estado do conhecimento, para a compreensão de suas perspectivas e de suas possíveis contribuições no atual contexto socioeconômico brasileiro;
- c. Análise dessas contribuições à luz da perspectiva marxiana de emancipação humana.

3. Investigação de propostas pedagógicas coerentes com o projeto de emancipação humana:

- a. Busca e análise das obras de Marx e Engels que abordam, mesmo que brevemente, o assunto educação;
- b. Estudo de propostas pedagógicas que se alinham à necessidade da superação do capitalismo;
- c. Realização de uma relação e análise das contribuições dessas propostas pedagógicas para se pensar uma educação escolar subversiva ao capitalismo.

4. Compreensão sobre o trabalho e a formação de professores no contexto capitalista, com a análise acerca de elementos que poderiam alinhar a formação de professores ao projeto de emancipação humana:

- a. Estudo das obras de autores, coerentes com o pensamento marxiano, que problematizam a questão do trabalho e formação de professores no capitalismo;
- b. Análise propositiva sobre a relação entre o trabalho e formação de professores e a emancipação humana;
- c. Estruturação de pressupostos teórico-práticos para uma formação de professores comprometida com a emancipação humana.

⁷ Disponível no Apêndice I

Para a realização desse percurso metodológico foram utilizados, principalmente, as elaborações teóricas dos seguintes autores:

Quadro 1 – Principais autores utilizados em relação ao percurso metodológico

1 - Compreensão do significado de emancipação humana		Marx; Engels, Antunes, Netto, Lessa, Saviani, Duarte, Iasi, Löwy.
2 - Assimilação da relação entre emancipação e educação	2.1	Comênio, Rousseau, Kant; Durkheim, Dewey. Marx; Engels, Gramsci, Saviani, Duarte, Freitas, Frigotto, Löwy, Vázquez.
	2.2	Paulo Freire, Boaventura Santos, Adorno, Habermas. Marx, Hobsbawm, Netto, Hungaro, Lessa, Tonet.
3 - Investigação de propostas pedagógicas coerentes com o projeto de emancipação humana		Marx, Engels, Hobsbawm, Manacorda, Lombardi, Freitas; Krupskaya, Pistrak, Shulgin, Lunacharsky; José Martí, Saviani, Duarte, Caldart, Molina.
4 - Compreensão sobre o trabalho e a formação de professores no contexto capitalista, com a análise acerca de elementos que poderiam alinhar a formação de professores ao projeto de emancipação humana		Marx; Engels, Braverman, Enguita, Apple, Saviani, Duarte, Antunes, Freitas, Frigotto, Roldão, Contreras, Hypolito, Curado Silva, ANFOPE (Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação)

Fonte: elaboração própria

1.4.2 Estrutura e organização da pesquisa

Nesse processo metodológico, a pesquisa se organizou em cinco seções: *Liberdade e emancipação humana*; *Revolução, educação e emancipação*; *A emancipação nas propostas educacionais: entre a idealização e a revolução*; *Propostas pedagógicas na perspectiva da superação do capitalismo*; e *Formação de professores e o projeto de emancipação humana*, que, instigadas pelo problema de pesquisa, buscaram saturar de considerações os elementos centrais da presente tese.

Para uma melhor visualização da estruturação da tese em suas questões, objetivos, metodologia e seções, apresenta-se os seguintes esquemas:

Quadro 2 – Quadro de coerência: problema-questão-objetivo geral

Problema de pesquisa	Questão central	Objetivo geral
A formação de professores que se pretende emancipadora é permeada por um ideário confuso e mistificado sobre como poderia se estruturar nesse sentido, se relacionando, ontologicamente, com uma base político-econômica que se fundamenta na contradição humanização-alienação.	Quais pressupostos teórico-práticos podem sustentar uma formação de professores comprometida com o projeto de emancipação humana?	Apresentar pressupostos teórico-práticos para uma formação de professores que se orienta pela perspectiva da emancipação humana.

Fonte: elaboração própria

Quadro 3 - Quadro de coerência: questões-objetivos-metodologia

Questões norteadoras	Objetivos específicos	Metodologia	Seção elaborada
Como o projeto de emancipação se vincula, historicamente, à educação escolar e de que modo seria essa relação a partir da perspectiva da emancipação humana?	Discutir, historicamente, a vinculação entre a educação escolar e a aspiração da emancipação, junto à problematização desta relação à luz da perspectiva da emancipação humana;	Compreensão do significado de emancipação humana; Assimilação da relação entre emancipação e educação (relação diacrônica);	<i>Liberdade e emancipação humana.</i> <i>Revolução, educação e emancipação.</i>
Quais os fundamentos que vinculam a educação escolar à emancipação, predominantemente presentes nas elaborações científicas sobre educação no atual século XXI, e como estas se aproximam/distanciam da perspectiva marxiana da emancipação humana?	Compreender os fundamentos das propostas de emancipação que atualmente se sobressaem no campo brasileiro da pesquisa em educação, assim como analisá-las sob o prisma da perspectiva marxiana da emancipação humana;	Assimilação da relação entre emancipação e educação (relação sincrônica);	<i>A emancipação nas propostas educacionais: entre a idealização e a revolução.</i>
Como se estruturam as proposições pedagógicas que assumem a perspectiva de superação do capitalismo e quais suas principais características?	Investigar proposições pedagógicas que se alinham ao projeto de superação do capitalismo, que possuem convergência com o contexto educacional brasileiro;	Investigação de propostas pedagógicas coerentes com o projeto de emancipação humana;	<i>Propostas pedagógicas na perspectiva da superação do capitalismo.</i>
Quais os condicionantes presentes no trabalho e formação docente no capitalismo? Como se poderia estruturar formação de professores comprometida com a emancipação humana, considerando os atuais desafios do contexto brasileiro?	Analisar os condicionantes presentes no trabalho e formação docente no capitalismo, procurando elaborar uma formação de professores comprometida com a emancipação humana considerando a atual conjuntura político-econômica brasileira.	Compreensão sobre o trabalho e a formação de professores no contexto capitalista, com a análise acerca de elementos que poderiam alinhar a formação de professores ao projeto de emancipação humana.	<i>Formação de professores e o projeto de emancipação humana.</i>

Fonte: elaboração própria

A primeira seção, intitulada *Liberdade e emancipação humana*, discute a compreensão de liberdade de forma a consolidar a concepção da emancipação humana, realizando o resgate de sua vinculação à humanidade em sua ontologia. A partir daí, traz a problemática entre a emancipação humana e a estruturação da sociedade capitalista, apontando determinantes revolucionários para sua subversão, no âmbito da análise marxiana e marxista.

Trazendo a discussão da emancipação humana para o campo do complexo educacional a seção *Revolução, educação e emancipação* resgata o sentido histórico na qual a educação escolar se torna a forma educacional prioritária, momento em que também começa a se

estruturar a compreensão revolucionária burguesa de emancipação, concebendo o vínculo entre educação e emancipação. Problematizando a retomada conservadora que se desenvolve no momento pós-revolucionário burguês que incide no complexo educativo, se resgata a revolucionária relação entre educação e a concepção marxiana de emancipação humana, desenvolvendo a compreensão acerca das possibilidades da educação em corresponder com a perspectiva da revolução social.

Com o desenvolvimento do pensamento educacional contemporâneo, entremeado pelos nefastos acontecimentos bélicos do século XX, se irrompem compreensões acerca da relação entre emancipação e educação que se afastam da perspectiva revolucionária de subversão do capitalismo, buscando perspectivas mais humanas, mas que não dialogam necessariamente com as contradições do sistema capitalista. Nesse sentido, na seção *A emancipação nas propostas educacionais: entre a idealização e a revolução* se investiga as correntes teóricas mais utilizadas atualmente para se discutir a possibilidade de emancipação pela educação, e se realiza a problematização dessas concepções à luz da compreensão da emancipação humana. Com uma proposta mais pela agregação do que pela exclusão, se admite a contribuição de diferentes perspectivas, porém sem perder de vista a base revolucionária que fundamenta a possibilidade da emancipação humana.

Com uma compreensão mais apurada das possibilidades na relação entre emancipação humana e educação, se buscou propostas educacionais que emergem de uma realidade concreta de implantação de uma sociedade alternativa ao capitalismo. Para esse fim, a seção *Propostas pedagógicas na perspectiva da superação do capitalismo* destaca as experiências educacionais da Rússia revolucionária (1917-1929) e de Cuba, por se compreender estas como as manifestações revolucionárias com maior expressão no contexto brasileiro, trazendo contribuições que dialogam mais claramente com os referenciais marxianos. Buscando a coerência com o pensamento marxiano, se inicia a seção com o que Marx e Engels propuseram diretamente para uma educação subversiva ao capital; e buscando a vinculação com a realidade brasileira, se conclui a seção com as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Educação do Campo, compreendidas como as elaborações brasileiras que, apesar de não serem elaboradas no seio de uma sociedade revolucionária, se destacam no campo da discussão da possibilidade revolucionária comunista.

A partir da fundamentada compreensão sobre o que é emancipação humana, dos condicionantes para se poder alcançá-la, da relação histórica e contemporânea entre educação e emancipação, da relação entre educação escolar e a emancipação humana marxiana revolucionária, e da estruturação de propostas educacionais que visam a superação do

capitalismo, a última seção, intitulada *Formação de professores e o projeto de emancipação humana*, busca apresentar uma formação de professores que agrega em si as contribuições trazidas no desenvolvimento dessas questões. Nesse processo, ao contrário de expressar uma elaboração expansiva de inovações formativas, se percebe que uma proposta de formação de professores emancipadora revolucionária necessita fazer o movimento inverso, o de retomada a suas bases ontológicas. Entende-se que a aproximação da prerrogativa revolucionária se dá quando se busca o simples⁸, o fundamental e o verdadeiro. Dessa forma, com uma base teórica que fundamenta o desenvolvimento e a situação do trabalho docente e da formação de professores no capitalismo, com destaque para a situação brasileira de país capitalista periférico, se erige pressupostos teórico-práticos para uma formação de professores que se orienta pela perspectiva da emancipação humana.

⁸ A qualificação “simples” aqui não possui o sentido de simplório ou superficial, mas sim de simples como o oposto de algo pomposo ou labiríntico.

2 LIBERDADE E EMANCIPAÇÃO HUMANA

*Liberdade - essa palavra / que o sonho humano alimenta, /
que não há ninguém que explique / e ninguém que não
entenda (Cecília Meireles).*

Emancipar-se, em linhas gerais, seria a passagem de um “estágio de submissão para outro de liberdade” (LUIZ, 2006, p. 03), ao mesmo tempo em que a liberdade se condiciona em determinado grau ao alcance de uma emancipação. Por exemplo, a libertação de padrões opressores baseados em normas de gênero corresponde a uma reivindicação necessária à emancipação feminina, ou então, um povo que reclama se liberar do domínio de outra nação, luta pela emancipação de seu território nacional. Neste sentido, liberdade e emancipação são conceitos relacionáveis e relacionados pelos seus próprios significados, nos quais, em uma relação dialética, convergem para fins comuns.

O significado exato de liberdade e emancipação, no entanto, possui versatilidade histórica e contextual, assim como outros conceitos. O que se pode afirmar, portanto, é que a compreensão do que se entende por emancipação está profundamente imbricado à concepção de liberdade que a alicerça, sendo este último um termo relativo à conjuntura histórica. Assim, o entendimento de emancipação se torna flutuante por estar apoiado numa compreensão de valor humano que depreende interpretações construídas historicamente, a partir das necessidades concretas humanas.

Valores como justiça, igualdade, liberdade, etc. surgem a cada período histórico como expressões concretas, historicamente determinadas, das necessidades genérico-coletivas postas pelo desenvolvimento da sociabilidade. Certamente, por serem expressões concretas, históricas, das necessidades humano-genéricas, o conteúdo desses valores se altera com o passar do tempo (LESSA, 2015, p. 75).

Nesta acepção, a liberdade possui uma conceituação objetiva, porém relativa à história, transformando-se conforme as determinações concretas, incidindo sobre as formações subjetivas. Como exemplo dessa variabilidade contextual, a concepção de liberdade difere no interior da própria burguesia, quando analisada no decorrer dos séculos.

No século XII, quando os burgueses se aliavam para combater seus senhores, a conquista da liberdade significava a conquista de direitos e mesmo a emancipação em relação ao poder dos seus senhores. [...] Os burgueses de então não pretendiam abolir o governo feudal, nem questionavam a existência de privilégios. [...] Exatamente por isso as cidades eram cercadas com muralhas e a vida, por conseguinte, a liberdade, estava restrita ao interior de seus muros. [...] Para os burgueses dos setecentos, às vésperas da Revolução, a liberdade somente seria conquistada se a nobreza o clero deixassem de ocupar o governo da nação já que as atividades mais importantes da nação eram realizadas pelos burgueses. Almejavam a abolição dos privilégios, tornando todos os homens iguais. [...] Os burgueses do século XVIII, ainda que fossem descendentes diretos dos habitantes dos burgos do século XII, não aceitavam mais o poder político da nobreza e do clero. Em função disso a liberdade era concebida de outra maneira (OLIVEIRA, 2009, p. 719-720).

Atualmente, como herdeiros da revolução burguesa, vivemos sob os pressupostos de liberdade e emancipação construídos ao longo da modernidade, que incidem, de forma contraditória, sobre a educação. Essas conceituações provêm de transformações na forma de produção material da vida social que se originam na revolucionária substituição do modo de produção feudal pelo capitalista. Nesta fase de transição, do estado medieval para o moderno, a significação do termo liberdade foi sendo transformada, modificando, também, a compreensão de emancipação. Era necessária uma perspectiva condizente com a sociedade capitalista.

Entretanto, ainda em fase de consolidação burguesa concebe-se, com Marx (2009a), uma perspectiva de liberdade e emancipação superior à até então esboçada, fundando uma teoria social de superação do capitalismo. Por conseguinte, a compreensão de liberdade e emancipação modernas contém perspectivas conservadoras e revolucionárias que disputam a hegemonia⁹ social. Cabe considerar que, sobre uma estrutura econômica capitalista, as formações conceituais de manutenção desse sistema, categoricamente, possuirão uma vantagem concreta sobre a revolucionária. É neste sentido que é necessária uma profunda compreensão sobre a perspectiva revolucionária, sob o risco de, com uma aparência subversiva, reproduzir conceituações reacionárias.

Desta forma, intenciona-se, nesta seção, elucidar as bases concretas que erigem o entendimento de liberdade e emancipação, condizentes com a implantação da sociedade capitalista. A partir daí se contrapõe essa perspectiva com a teoria social revolucionária marxiana, problematizando o entendimento de liberdade e emancipação desenvolvidos nos tempos modernos. Com este fundamento, busca-se resgatar a compreensão de liberdade e emancipação a partir de um estudo ontológico do ser humano.

Utilizando textos clássicos de Marx (1985a, 2002, 2003, 2008a, 2009a, 2010a, 2010c, 2013) e de Marx e Engels (2008, 2009), junto a obras de autores marxistas contemporâneos, demonstra-se como a emancipação é uma possibilidade ontológica à humanidade, porém ainda inviável quando dentro do modelo socioeconômico capitalista. A emancipação burguesa se relaciona diretamente a uma desumanização dos sujeitos, devido à forma de realização do trabalho no sistema capitalista. Portanto, contesta-se a possibilidade de a humanidade ser livre e emancipada numa sociedade em que o trabalho é realizado de forma alienada. Na

⁹ Como explica Saviani (1989), com base nos estudos de Gramsci, uma concepção de mundo hegemônica é aquela que, com sua expressão universalizada e seu alto grau de elaboração, logrou obter consenso das diferentes camadas que integram a sociedade, ou seja, converteu-se em senso comum.

perspectiva revolucionária, a emancipação humana – sendo esta correspondente às reais possibilidades da humanidade – necessita de uma transformação em direção a uma sociedade comunista. Uma transformação que, por ser conscientemente orientada, requer um determinado desenvolvimento humano, na forma de consciência revolucionária.

2.1 Modernidade e liberdade

A compreensão de liberdade, que hoje se tem difundida, possui uma relação intrínseca às necessidades de superação do feudalismo, processo que se inicia com o próprio sucesso desse sistema. De acordo com a exposição de Lessa (2012), a partir do século XII o sistema feudal começa a obter êxito em sua forma de produção, garantido uma produção material de maior bonança para os servos e desencadeando um questionamento das rígidas normas clericais. Os indivíduos que se preocupavam com o mundo material, considerado profano, estavam levando uma vida melhor. As heresias se ampliam, exigindo uma contrapartida de repressão por parte da Igreja Católica. Desta forma, as ideologias medievais começam a ter suas contradições expostas, por determinarem a Deus o comando de todo o universo. Neste paradigma, os próprios hereges deveriam ser obra de Deus. Com este impasse ideológico, abre-se precedente para a concepção do livre-arbítrio como o primeiro passo para o entendimento de liberdade que irá se desenvolver na modernidade.

Os comerciantes, habitantes dos burgos, ganham expressão devido à maior movimentação de mercadorias, também como uma consequência do progresso econômico feudal. Desta forma, há o crescimento das cidades, com a promoção da classe burguesa, que começa a construir uma perspectiva de realidade que iria se confrontar diretamente com todas as imposições medievais. Na base dessa perspectiva está o desenvolvimento do conhecimento que passa a se aperfeiçoar no interior das recém-criadas – pela burguesia – universidades (LESSA, 2012). Neste espaço foi estabelecida a liberdade de cátedra¹⁰, precursora da liberdade de expressão, que viabilizou o crescimento de uma teoria burguesa ainda sob o domínio da ideologia feudal. Com a abertura de um ambiente no qual era possível desenvolver as “heresias”, foi permitida a vinculação com o conhecimento trazido pelos muçulmanos e seu avançado domínio sobre o mundo físico e matemático. As cidades desenvolvidas pela burguesia transformam-se em polos discrepantes em relação à totalidade da realidade feudal. A vida material abundante e promissora dos hereges, em contraste com a

¹⁰ A liberdade de cátedra é um princípio que assegura a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, quando dentro do espaço acadêmico.

penúria dos tementes a Deus, gera tensões sobre as explicações medievais que, por sua vez, estavam entrando em conflito com a realidade material. Porém, sob a dura repressão da Inquisição, as concepções feudais ainda mantêm sua hegemonia.

Todavia, o desenvolvimento do mundo material, junto ao crescimento do conhecimento, continua a se expandir. O crescimento da produção material permitiu à humanidade um maior investimento na compreensão do mundo a seu redor. Esta compreensão, por sua vez, gerou conhecimentos que intensificaram a própria produção material, promovendo o desenrolar do modo de produção burguês. A forma de produção realizada nas cidades irrompe-se ao ser realizada por um processo em série padronizada, a manufatura, que viabiliza o aumento da produção com economia de fadiga, de tempo e de recursos.

Com o engrandecimento da produção, proporcionalmente se expande o domínio humano sobre a natureza. Jornadas marítimas, movimentos mercantis, descobertas científicas, manifestações artísticas e reivindicações religiosas agenciam mudanças políticas e ideológicas, marcando o século XVI como o início do pensamento moderno do mundo ocidental. De acordo com Cambi (1999), este foi o século em que começaram a tomar corpo quase todas as características da modernidade, em substituição às medievais. Abre-se espaço para o desenvolvimento da secularização, individualismo, Estado territorial e burocrático, afirmação da burguesia e economia de mercado capitalista no sentido próprio (CAMBI, 1999).

Com a vida concreta ficando cada vez mais fácil de ser vivida, abre-se a perspectiva de *todos* poderem ter uma vida material bem abastecida. As forças da natureza, que anteriormente eram estranhas à humanidade, tornaram-se objeto de investigação. O mundo passou a ser decifrado pela humanidade. A escassez parecia algo a ser superado, deslumbrando-se uma possibilidade de igualdade social. O momento se torna propício para a ascensão do grupo social burguês que, pelo poder consequente de sua acumulação de capital, reivindica sua autonomia. A maior liberdade dos seres humanos, conquistada pelo progressivo domínio da natureza, estava em desproporção em relação aos padrões sociais antigos. Esses padrões não mais correspondiam com à nova realidade, sendo, portanto, progressivamente implodidos, por terem se tornado um obstáculo para o desenvolvimento econômico.

Com o crescimento econômico de um grupo social, que se fortalece por meio de seu próprio esforço, a desigualdade social imposta por títulos se mostra indevida. O poder financeiro se equipara diante das outras formas de poder (monárquico e clerical), abalando as justificativas de estratificações sociais. O chamado “direito natural” se torna passível de

questionamento. O destino dos indivíduos parecia ser possível de ser construído ao longo da vida e não mais rigidamente impostos desde o nascimento. É neste meandro que se resgata a expectativa de uma emancipação, tornando-a intrínseca à modernidade (LUIZ, 2006), por estar ancorada no gradual crescimento do modo de produção burguês. A compreensão de emancipação se vinculou à reivindicação de uma mobilidade social que permitisse ao ser humano selar seu destino por meio de seu próprio empenho. O que se demandava era a emancipação por meio de ações a serem realizadas no plano *político*, com a *retirada* de imposições consideradas ultrapassadas.

Desde o século XII, portanto, fora sendo construída uma concepção de liberdade que se aproxima de uma garantia de realizar suas atividades sem estar sob o jugo de um suposto poder superior, podendo, inclusive, se construir novas concepções de mundo e expressá-las, sem graves repressões. Neste sentido, a ideia hegemônica de emancipação se arquiteta sobre a exigência de uma liberdade negativa, que mais se aproxima de uma não interferência externa sobre as ações individuais. Sobre essas necessidades se erige a pauta em prol da liberação das restrições econômicas, da igualdade de oportunidades, da cidadania, da meritocracia, podendo cada indivíduo construir sua vida dentro de um mundo em que, politicamente todos seriam iguais. Conforme essas reivindicações, a compreensão de emancipação se relaciona à luta social por direitos de igualdade e por direitos políticos enquanto cidadãos. Desenvolve-se o que Marx (2009a) posteriormente irá chamar de *emancipação política*.

Sobre essas afirmativas, estrutura-se a concepção de mundo capitalista, que se consolida a partir do século XVIII. Com uma compreensão de liberdade negativa, entende-se como emancipados aqueles que não encontram impeditivos para administrar sua vida pessoal, sendo aceitáveis quaisquer resultados desse empreendimento. A liberdade se instaura como atributo do indivíduo. Nesta perspectiva, a diferenciação social seria tão apenas o resultado do empenho de cada um, e não mais por questões de nascimento. Mantém-se legítima a desigualdade social, porém sobre novas assertivas. Arce (2002, p. 30) demonstra que esta afirmativa se apresentava na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão da França de 1789.

O talento que cada indivíduo possuía seria a chave para a ascensão social, não significando que todos devessem chegar ao mesmo ponto, mas sim que todos teriam as mesmas chances ao iniciarem sua jornada, por isso os talentos são tão importantes, eles seriam o diferencial e a explicação do sucesso de uns e do fracasso dos outros, já que os talentos são considerados inatos, isto é, um requisito para o ponto de partida.

Percebendo, já no século XIX, as contradições geradas pelo modo de produção burguês, que resultavam em relações sociais de dominação, Marx (2009a) identifica que o

próprio sistema capitalista se tornara o impeditivo para a realização da liberdade. Apreende que, apesar do discurso sobre liberdade, igualdade e fraternidade, a liberdade burguesa nunca poderia ser para todos. Essa liberdade era “nada mais do que garantias para o individualismo” (AMBROSINI, 2012, p. 379). A liberdade, no ideário capitalista, seria uma ilusão projetada sobre uma transfiguração social que permitia o crescimento material do mundo humano, porém sem garantir a liberdade dos indivíduos.

Se alinhando à percepção marxiana, Ribeiro (2009, p. 424-5) elucida a antinomia presente na liberdade burguesa moderna, ao afirmar que

A liberdade é o fim projetado pelo capitalismo; por isso, é princípio da ação, com destaque para a liberdade de mercado que, [com suas típicas] crises [...], mostra não ter sustentação material concreta. A falência do livre mercado condena, assim, milhões de seres humanos ao estado de não-liberdade, por estarem excluídos das condições objetivas/subjetivas mínimas de existência.

A liberdade projetada pela ordem burguesa realiza a contradição entre a liberdade (de possuir) e a não liberdade da grande massa populacional de satisfazer suas necessidades mais básicas. Percebendo os limites dessa liberdade, Marx (2009a, p. 70) problematiza que “o homem não foi libertado da religião; recebeu a liberdade de religião. Não foi libertado da propriedade. Recebeu a liberdade de propriedade. Não foi libertado do egoísmo do ofício [*Gewerbe*], recebeu a liberdade de ofício”. Essa humanidade livre não seria nada mais do que o reconhecimento do indivíduo egoísta burguês e do seu direito relacionado à propriedade privada.

A isso está ligada a noção de liberdade. A noção de liberdade, como princípio do modo de organização da sociedade moderna, que está caracterizada na ideologia do liberalismo, significa que cada um é livre para dispor de sua propriedade. É importante considerar que a liberdade está estreitamente vinculada à propriedade. É uma sociedade de proprietários livres. Considera-se o trabalhador como proprietário da força de trabalho e que vende essa força de trabalho mediante contrato celebrado com o capitalista. Isto rompe com o caráter servil da Idade Média (SAVIANI, 1994, p. 154).

O próprio trabalho “livre”, instaurado com o liberalismo, refere-se ao refinamento de uma forma de exploração: os seres humanos não seriam mais, necessariamente, apropriados enquanto seres em sua totalidade (como escravos ou servos), mas apenas uma parte de si lhes seria expropriada, a sua força de trabalho (HOBSBAWM, 1985). O trabalho livre se refere, portanto, a “trabalhadores-assalariados livres – indivíduos forçados, simplesmente por sua carência de propriedade, a trabalhar e a vender seu trabalho” (MARX, 1985b, p 98-99). O trabalho livre cria, na verdade, um trabalhador “livre” de qualquer forma de propriedade, inclusive “livre” da possibilidade de ter a propriedade dos meios de produção, que lhe são

necessários para trabalhar. O trabalho livre não é resultado, portanto, de uma escolha, mas pela falta desta.

Por exemplo, quando os grandes proprietários territoriais ingleses expulsaram seus dependentes que consumiam uma parte da produção excedente de suas terras e, além disto, seus arrendatários livraram-se dos pequenos camponeses sem terra, etc. – grande massa de força de trabalho viva duplamente livre foi lançada no mercado de trabalho: livre das velhas relações de dependência, servidão ou prestação de serviço e livre, também, de todos os bens e propriedades pessoais, de toda forma real e objetiva de existência, livre de toda propriedade. Uma tal massa ficou reduzida ou a vender sua força de trabalho ou a mendigar, a vagabundear ou a assaltar. A história registra o fato de que ela primeiro tentou a mendicância, a vagabundagem e o crime, mas foi forçada a abandonar este rumo e a tomar o estreito sendeiro que conduz ao mercado de trabalho por meio da força, do pelourinho e do chicote (MARX, 1985b, p. 103-104).

A suposta igualdade de direitos garantidos por uma emancipação política fora construída sobre os pilares da propriedade privada que, em sua essência, condena os não proprietários a uma vida de “livre servidão”. Nesse sentido,

o limite da emancipação política aparece logo no fato de que o Estado pode libertar-se de uma barreira sem que o homem esteja *realmente* livre dela, [no fato de] que o Estado pode ser um *Estado livre* sem que o homem seja *um homem livre* (MARX, 2009a, p. 48, grifos do autor).

Com essa perspectiva, Marx (2010a) constata que a proposta de liberdade burguesa não poderia ser suficiente, pois esta

Não é a revolução radical, a emancipação humana universal, mas a revolução parcial, meramente política, a revolução que deixa de pé os pilares do edifício. Em que se baseia uma revolução parcial, meramente política? No fato de que uma parte da sociedade civil se emancipa e alcança o domínio universal; que uma determinada classe, a partir da sua situação particular, realiza a emancipação universal da sociedade. Tal classe liberta a sociedade inteira, mas apenas sob o pressuposto de que toda a sociedade se encontre na situação de sua classe, portanto, por exemplo, de que ela possua ou possa facilmente adquirir dinheiro e cultura (MARX, 2010a, p. 154).

A emancipação política se configura como uma emancipação das amarras das estratificações sociais, a abertura para alguma mobilidade social, alegando que não importa as condições de nascimento, ou de profissão, os indivíduos devem ser vistos em iguais condições perante o Estado. O que se configura como um avanço na liberdade do indivíduo quando comparada com a permitida durante a Idade Média. Porém, “assim como os cristãos são iguais no céu e desiguais na terra, também os membros singulares do povo são iguais no céu de seu mundo político e desiguais na existência terrena da sociedade” (MARX, 2010a, p. 97). A igualdade requerida perante o Estado legitima as desigualdades como um problema individual.

O Estado suprime, à sua maneira, a diferença do *nascimento*, do *estado* [social, *Stand*], da cultura, da *ocupação* [profissional, *Beschäftigung*], quando declara diferenças *não políticas* o nascimento, o estado, a cultura, a ocupação, quando (sem

atender a estas diferenças) proclama cada membro do povo participante *por igual* da soberania popular (MARX, 2009a, p. 49, grifos do autor).

O Estado não seria mais o obstáculo da liberdade, como no feudalismo. Porém a liberdade de cada indivíduo seria cerceada pelos outros indivíduos, como portadores de interesses particulares conflitantes. A mais alta realização de um indivíduo só poderia ser construída sobre a negação da realização de outros indivíduos. A realização passa a ser *pessoal*, no sentido de ser privada. E apenas em sua esfera privatista o ser humano seria livre, a partir de um Estado que propõe uma liberdade negativa. Sobre essa a concepção de liberdade, Marx (2009a, p. 63-64, grifos do autor) realiza a crítica:

A liberdade é, portanto, o direito de fazer e empreender tudo o que não prejudique nenhum outro. Os limites dentro dos quais cada um pode se mover *sem prejuízo* de outrem são determinados pela lei, tal como os limites de dois campos são determinados pela estaca [das cercas]. Trata-se da liberdade do homem como mônada isolada, virada sobre si própria. [...] o direito humano à liberdade não se baseia na vinculação do homem com o homem, mas, antes, no isolamento do homem relativamente ao homem. É o *direito* desse isolamento, o direito do indivíduo *limitado*, limitado a si. A aplicação prática do direito humano à liberdade é o direito humano à *propriedade privada*. [...] o direito do interesse próprio. Aquela liberdade individual, assim como esta aplicação dela, formam a base da propriedade civil. Ela faz com que cada homem encontre no outro homem, não a *realização*, mas antes a *barreira* da sua liberdade.

Desta forma, a liberdade negativa do liberalismo, ou a retirada de barreiras públicas, não garante a realização da liberdade. Ao contrário, faz erigir barreiras individuais, na qual cada indivíduo deve proteger sua esfera privada de realização dessa “liberdade”: certifica-se o egoísmo como parte da humanidade, de sua natureza. Trata-se de uma

Concepção liberal segundo a qual a permanência da ordem capitalista se deve ao fato de ela corresponder a uma pretensa “essência” humana. O homem seria, segundo esta concepção, de modo essencial e insuperável, um *proprietário privado* que se relaciona com os outros pela mediação dos seus *interesses egoístas*. Parafrazeando Marx, a essência do homem capitalista foi elevada à essência capitalista do homem (LESSA, 2015, p. 08).

Os outros indivíduos se tornam a própria limitação da liberdade de um indivíduo: o direito de cada um termina quando começa o direito do outro. A liberdade se ancora a elementos individuais, sendo a emancipação política o conjunto de sujeitos livres individualmente. Uma concepção de liberdade que comporta um imobilismo da situação social considerada em conjunto. Afinal, cada qual fazer o que quiser em sua vida privada, sem a interferência e sem interferir no âmbito público, relega a este último uma conservação do assim existente.

De forma antagônica a esse conservadorismo, com uma perspectiva de superação radical, Marx (2009a) busca diferenciar sua proposta de emancipação daquela que se ancorava na compreensão burguesa. Se contrapondo à emancipação política que se instaurava, Marx

(2009a) cunha o termo *emancipação humana*, que significaria uma emancipação universal da humanidade. Sua proposta de emancipação requer uma efetivação prática, na qual todos os indivíduos poderiam se realizar plenamente como seres humanos, reconhecendo-se nos produtos gerados pela humanidade, sem conflito entre interesses individuais e coletivos. Ao contrário, os interesses individuais deveriam se fundar no coletivo – a realização do outro é também a sua realização. O que requer uma sociedade no qual todos poderiam, de acordo com sua vontade, usufruir das mais altas criações humanas, como expressão fundamental da liberdade. Desta forma, Marx (2009a) percebe uma possibilidade de emancipação incompatível aos condicionantes da sociedade burguesa, em direção a uma nova composição social. “A emancipação humana, transcendendo largamente a emancipação política, constituirá o programa do comunismo” (NETTO, 2009, p. 25). Constrói, assim, uma possibilidade de emancipação que rompe com a estrutura burguesa, ou seja, uma perspectiva revolucionária.

O pré-requisito de pertencer a uma determinada classe para poder usufruir da liberdade, não poderia sustentar um projeto de emancipação humana, dado que a liberdade, na concepção marxiana, se refere a qualquer indivíduo poder escolher, entre opções concretas, o que melhor lhe apraz (NETTO, 2002). Ou seja, incorpora a concepção de liberdade negativa burguesa e a supera, em direção a uma liberdade plena que requer uma ativa participação social do indivíduo em todas as conquistas já realizadas pela humanidade. Como explica Lessa (2015, p. 92), na concepção marxiana “a liberdade seria a possibilidade de escolher, entre as alternativas possíveis inscritas no real, aquela mais apta a atender às necessidades postas pelo devir-humano dos homens”. Sobre esta base de compreensão, apenas em uma sociedade comunista, o trabalho livre poderia verdadeiramente se efetivar, de acordo com a visão de Marx e Engels (2009, p. 49).

E que, assim que o trabalho começa a ser distribuído, cada homem tem um círculo de atividade determinado e exclusivo que lhe é imposto e do qual não pode sair; será caçador, pescador ou pastor ou crítico crítico, e terá que continuar a sê-lo se não quiser perder os meios de subsistência – ao passo que na sociedade comunista, na qual cada homem não tem um círculo exclusivo de atividade, mas pode se formar em todos os ramos que preferir, a sociedade regula a produção geral e, precisamente desse modo, torna possível que eu faça hoje uma coisa e amanhã outra, que cace de manhã, pesque de tarde, crie gado à tardinha, critique depois da ceia, tal como me aprouver, sem ter de me tornar caçador, pescador, pastor ou crítico.

Essa perspectiva revolucionária de liberdade demonstra a atual não liberdade que a maioria da população vive no capitalismo. Com a propriedade privada e sua consequente divisão de classes sociais, apenas uma pequena parte da população possui um poder de escolha sobre opções já conquistadas pela humanidade. As atividades humanas, para a

maioria da população, são engessadas dentro de uma esfera mercantil que as mantém numa classe social de menor comodidade. Considera-se a remota possibilidade de uma pessoa que nasce em uma família sem recursos conseguir ascender socialmente. Mas esses casos se materializam na excepcionalidade da realidade. Não obstante, essas exceções sustentam uma ilusão da igualdade, reforçando a ideologia que mantém a classe oprimida se esforçando para um dia conseguir “chegar lá”. Nesta acepção, se consolida uma sociedade que promove uma forma de emancipação – a emancipação política, claramente insuficiente para a humanidade. Insuficiente, porém não dispensável.

A emancipação política é, sem dúvida, um grande progresso; ela não é, decerto, a última forma da emancipação humana em geral, mas é a última forma da emancipação política *no interior* da ordem mundial até aqui. Entende-se: nós falamos aqui de emancipação real, [de emancipação] prática (MARX, 2009a, p. 52, grifos do autor).

Neste sentido, a emancipação humana requer uma concepção de liberdade que foge aos preceitos desenvolvidos no domínio da ordem burguesa. Todavia, na concepção marxiana reconhece-se que a liberdade burguesa se configura como um avanço histórico em relação às sociedades anteriores que se sustentavam integralmente na servidão e escravidão.

A notória pensadora do século XX, Hanna Arendt (1906-1975), também problematiza o entendimento de liberdade na sociedade moderna, mas a vê como um retrocesso em comparação à liberdade na idade Antiga. Antes de abordá-la, é preciso esclarecer que Arendt faz várias críticas à Marx, entretanto fundadas em interpretações errôneas sobre a proposta marxiana, como explica Gaspar (2011, p. 384).

Como Arendt não fez uma adequada distinção entre as ideias de Marx e as de seus detratores travestidos de discípulos, a crítica demonstrou-se bastante incorreta, imprecisa. [...] Arendt sujeitou a concepção de história de Marx à concepção hegeliana, suprimindo todo o caráter ontológico das ideias do revolucionário alemão, formalizando-a e, assim, atribuindo-lhe a paternidade de uma ciência social lógico-funcionalista que, sob qualquer aspecto, lhe é totalmente estranha.

Arendt inverte sujeitos e predicados históricos, a qualificando como uma pensadora idealista, pois “considerando a sociedade como um caos em si, tomou as ideias como ordenadoras do real; e [...] invertendo a determinação entre estado e sociedade civil, fez daquele o ordenador desta” (GASPAR, 2011, p. 385). Sob esse prisma, a teoria marxiana se torna de fato imprecisa. No entanto, vale destacar seu estudo sobre a liberdade, sob o qual realiza críticas pertinentes à liberdade moderna, demonstrando sua preferência para com a compreensão de liberdade atribuída à idade Antiga.

De acordo com Arendt, a libertação, no contexto da *polis* grega, situa-se em *oposição às necessidades*, no sentido de que ser livre significa não ter que se ocupar com a satisfação

destas. A escravidão na antiguidade, portanto, permitia a libertação de parte da humanidade em relação ao trabalho, ou como entende a pensadora, ao *labour*. Com o *labour* sendo realizado pelos escravos, os cidadãos gregos poderiam ser livres para exercerem atividades superiores, em uma produção humana que poderia persistir através da existência humana. A liberdade, assim, se situa no âmbito da ação, e não na vontade individual. “Os homens são livres – diferentemente de possuírem o dom de liberdade – enquanto agem, nem antes, nem depois; pois ser livre e agir são uma única e mesma coisa” (ARENDDT, 2005, p. 199). Desta forma, para a liberdade se completar, seria necessária sua realização social, diferenciando libertação de estado de liberdade.

Para ser livre, o homem deve ser libertado das necessidades da vida. O estado de liberdade, porém, não se seguia automaticamente ao ato de libertação. A liberdade necessitava, além da mera libertação, da companhia de outros homens que estivesse no mesmo estado, e também de um espaço público comum para encontrá-los – um mundo politicamente organizado, em outras palavras, no qual cada homem livre poderia inserir-se por palavras e feitos (ARENDDT, 2005, p. 194).

A liberdade se situaria no aspecto público, em uma vida ativa política, na qual ser livre significaria poder interferir, a partir de sua vontade, nos rumos da sociedade. Com a decadência da sociedade Antiga, em transição para a Idade Média, o regime político não mais permitiu que se experimentasse a liberdade no espaço público. Neste momento, a compreensão de liberdade foi sendo transformada de forma a contemplar uma “tentativa consciente de divorciar da política a noção de liberdade, de chegar a uma formulação através da qual fosse possível ser escravo no mundo e ainda assim ser livre” (ARENDDT, 2005, p.193). É com esse espírito que Arendt critica o entendimento de liberdade na sociedade moderna, que se limita em direção ao âmbito da vida privada. A *interioridade*, usando o termo arendtiano, como espaço de realização da liberdade se configura como uma ilusão. A autora entende que o crescimento de uma coerção externa fez com que a humanidade buscasse a interioridade para se sentir livre. No entanto, quando a liberdade se separa da política, o Estado passa a ser um agente garantidor da liberdade e não mais seu espaço de realização, criando um distanciamento profundo entre indivíduo e sociedade.

Arendt enfatiza que a modernidade teria não apenas afastado o homem da vida política, mas transformado o espaço público em espaço privado. Isto é notável no equacionamento da ação – conceito terminantemente político – com trabalho e labor. É como se a república se transformasse em um grande lar doméstico, onde o exercício da vida pública consistisse em gerenciar trabalho e labor (CALLEGARO, 2009, p. 98).

Arendt entende que, com a modernidade, a política deixa de ser o campo da ação humana, das atividades superiores que aprimoram a humanidade, para ser o campo do mercado. Percebendo que a economia é regida, fundamentalmente, pelas *necessidades*

humanas, a pensadora percebe, no Estado moderno, uma ação pública que se propõe a uma função oposta à liberdade. Como explica Zerbini (2004), a concepção de liberdade que se consolida na modernidade, para Arendt, se relaciona ao individualismo, destacando-se da perspectiva de liberdade na antiguidade que se referia à possibilidade de intervir no aspecto público, de ser um sujeito político. Para a sociedade capitalista, ser livre se refere a não se submeter a nada que não sejam as leis, contrário à noção de liberdade antiga que se refere a participar de construções das leis.

Assim, vemos, por um lado, os primeiros passos concretos no sentido da conquista da individualidade humana enquanto direito a ser protegido e enquanto condição mesmo inerente da natureza humana que busca a sua felicidade, entretanto, por outro lado, por debaixo do discurso das liberdades individuais, vemos que a modernidade criou um distanciamento profundo entre indivíduo e sociedade, que, por mais que possa ter representado um pleito legítimo de afirmação da individualidade no início, assume hoje seu reflexo mais perverso: o da alienação política e da supervalorização do individualismo em detrimento do coletivo (ZERBINI, 2004, p. 07).

Por um caminho diverso ao materialismo, tratando determinadas questões sociais com pesos e valores que não coadunam com a obra de Marx, Arendt chega à constatação que a concepção de liberdade moderna é uma falácia. Nesse aspecto é preciso ressaltar que “as ideias de Arendt são valorizadas porque fornecem uma aura de crítica à ordem social burguesa sem, no entanto, comprometer-se com qualquer proposta política de sua superação (GASPAR, 2011, p. 387). Porém, a compreensão arendtiana, que desqualifica uma liberdade privada e individual, figura-se como importante para destacar que uma emancipação que se edifica nessa compreensão de liberdade, origina-se em uma aceção limitada. Arendt integra o protesto contra o ideário de liberdade que se institui na sociedade capitalista.

A perspectiva de liberdade que é capaz de sustentar o projeto marxiano de *emancipação humana*, aproxima-se de Arendt quando entende que o âmbito individual se funda no coletivo, compreendendo que a liberdade só existe quando pode se efetivar no plano concreto, portanto em uma esfera onde a individualidade se realiza quando em sociedade. “Somente quando o quero e o posso coincidem a liberdade se consuma” (ARENDRT, 2005, p. 208). Porém, diferentemente de Arendt (2005), a liberdade em Marx e Engels (2009) não se opõe às necessidades humanas. Pelo contrário, poder satisfazer suas necessidades se configura como expressão da liberdade.

A liberdade é sempre concreta e está sempre relacionada à decisão alternativa que se acha na base de todo ato de trabalho. Em outras palavras, que as determinações do real estão indissociavelmente articuladas à efetivação da liberdade a cada momento histórico, e que por isso liberdade e necessidade não são antinômicas. Apenas no interior de uma malha de determinações causais pode a liberdade se efetivar (LESSA, 2015, p. 93).

Como explica Suchodolski (2002), a concepção idealista de liberdade cria uma antinomia na conciliação entre a liberdade do indivíduo e sua vida real. Já a liberdade marxiana, enquanto a possibilidade de poder escolher entre alternativas concretas o que melhor lhe apraz, não poderia se limitar a um mundo abstrato, das ideias, afinal

não é possível conseguir uma libertação real a não ser no mundo real e com meios reais, de que não se pode abolir [*aufheben*] a escravatura sem a máquina a vapor e a ‘mule-jenny’, nem a servidão sem uma agricultura aperfeiçoada, de que de modo algum se podem libertar os homens enquanto estes não estiverem em condições de adquirir comida e bebida, habitação e vestuário na qualidade e na quantidade perfeitas. A ‘libertação’ é um ato histórico, não um ato de pensamento, e é efetuada por relações históricas (MARX; ENGELS, 2009, p. 35).

Considerando o desenvolvimento da capacidade humana em produzir meios de satisfazer suas necessidades de forma cada vez mais ampla, é possível afirmar que no capitalismo há uma maior liberdade relativa em comparação às sociedades anteriores. Efetivamente, a possibilidade de escolha entre alternativas concretas se expande com o modo de produção burguês. É neste sentido que, na concepção marxiana, a liberdade burguesa seria uma evolução em relação às sociedades anteriores, porém com contradições que a tornam insuficiente. Por exemplo, com o capitalismo foi possível o desenvolvimento técnico necessário para libertação da humanidade de formas embrutecidas e desgastantes do trabalho, porém, por ser apoiado em relações sociais de exploração, o sistema social de produção realiza, por um outro caminho, formas embrutecidas e desgastantes do trabalho. A libertação da humanidade se torna também sua prisão.

O progresso trazido pelo capitalismo cria a ilusão de que esta sociedade é a melhor forma de expressão social para a humanidade, e que suas limitações seriam o preço a se pagar em prol dessa maior liberdade alcançada. Nessa mistificação, o capitalismo seria a última forma de sociedade humana, só restando à humanidade aceitar suas contradições. Para se contrapor a essa concepção,

deve-se comprovar que não há limites ao desenvolvimento humano, a não ser aqueles construídos pelos próprios homens. E esta demonstração apenas pode se dar de forma cabal no terreno da ontologia [...]: a ontologia tem por objetivo demonstrar a possibilidade ontológica da emancipação humana, da superação da barbárie da exploração do homem pelo homem (LESSA, 2015, p. 09).

Portanto, para compreender como a humanidade pode ser plenamente emancipada é preciso antes entender o que é o ser humano a fim de se elucidar os equívocos sobre uma suposta natureza humana que seria egoísta, ou então sobre a concepção de indivíduo que seria contraditório ao coletivo – crenças que explicam a sociedade burguesa como sendo a sociedade ideal, portanto última e insuperável. Neste sentido, a emancipação humana necessita ser compreendida à luz da concepção ontológica de ser humano.

2.2 Emancipação humana: uma possibilidade ontológica

O estudo ontológico da humanidade parte do questionamento sobre o que difere os seres humanos dos outros seres e, ainda, qual seria a essência humana. Recusando uma visão transcendental da humanidade, a compreensão marxiana da ontologia busca a categoria fundante sobre a qual ocorre uma ruptura estrutural de uma forma de ser para outra, o que se entende por *salto ontológico*. Lessa (2015), tendo como suporte a obra do marxista György Lukács (1885-1971), explica que há três esferas ontológicas que se articulam: a esfera inorgânica, a esfera biológica, e a esfera social. A esfera inorgânica existe independentemente da biológica, e essa, por sua vez, existe independentemente da esfera social, sendo o contrário não verdadeiro. Isso se dá porque a esfera biológica, apesar de possuir outra ontologia, é formada a partir da matéria inorgânica, e a esfera social, também com outra ontologia, é formada por uma biologia e matéria inorgânica. Como explica o autor:

Apesar de distintas, as três esferas ontológicas estão indissolúvelmente articuladas: sem a esfera inorgânica não há vida, e sem a vida não há ser social. Isto ocorre porque há uma processualidade evolutiva que articula as três esferas entre si: do inorgânico surgiu a vida e, desta, o ser social. Essa processualidade evolutiva é responsável pelos traços de continuidade que articulam as três esferas entre si (LESSA, 2015, p. 16).

Daí se conclui que a esfera inorgânica constitui a primeira esfera ontológica do ser, na qual sua atividade essencial se limita em transformar-se de um mineral para outro. O salto ontológico da esfera inorgânica para a biológica se dá quando o ser passa a reproduzir a si mesmo, a própria reprodução biológica. Com operações muito mais complexas do que a matéria inorgânica, a vida biológica se constitui essencialmente por nascer, crescer, se reproduzir e morrer. A vida biológica é, portanto, uma constante produção do mesmo, com um agir sobre a natureza de forma a manter essa reprodução. As transformações sobre a natureza e sobre si mesmo, na esfera biológica, se dá ao passo evolutivo natural, e não por uma ação pré-definida de forma consciente. É exatamente nesse ponto que o ser social tem seu salto ontológico: de forma a suprir suas necessidades, a humanidade realiza uma *produção* do mundo que a cerca, de forma conscientemente orientada.

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente (MARX, 2013, p. 327).

A humanidade se particulariza pela incessante produção do novo, criando, assim, o mundo social. Por constantemente produzir transformações no mundo ao seu redor, a

humanidade realiza uma acumulação de produções, que resultam, também, numa acumulação de conhecimentos, que moldam a forma do ser humano se relacionar com seu mundo. Ao moldar a natureza a partir de sua intencionalidade, o ser humano desenvolve consciência sobre esta e sobre si mesmo. Isto é, “através desse processo de acumulação, os homens podem se elevar a uma consciência do seu em-si, do que de fato são, o que possibilita algo inédito: um ser que se reconheça na sua própria história” (LESSA, 2015, p. 15).

Essa atividade humana de transformação do mundo não anula sua ação biológica, muito menos a sua composição material inorgânica. Mas dá ao ser social uma nova qualidade, que não pode ser reproduzida por nenhum outro animal: a humanidade destaca-se por constantemente transformar o mundo a sua volta, construindo uma cultura humana – linguagem, arte, religião, ciência, educação etc. Entretanto, a categoria fundante desse salto ontológico ocorre a partir de uma transformação material do mundo a sua volta, de forma a suprir suas necessidades. Sobre isto, Marx e Engels (2009, p. 24) elucidam:

Podemos distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião – por tudo o que se quiser. Mas eles começam a distinguir-se dos animais assim que começam a *produzir* os seus meios de subsistência (*Lebensmittel*), passo esse que é requerido pela sua organização corpórea. Ao produzirem os seus meios de subsistência, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material.

Todos os outros animais se adaptam à natureza, a humanidade adapta a natureza a si (DUARTE, 1992). O ser humano é capaz de dar existência material a objetos anteriormente não existentes na natureza, por meio de sua atividade conceituada como *trabalho*:

Mas a existência [...] de cada elemento da riqueza material não fornecido pela natureza teve sempre de ser mediada por uma atividade produtiva especial, direcionada a um fim, que adapta matérias naturais específicas a necessidades humanas específicas. Como criador de valores de uso, como trabalho útil, o trabalho é, assim, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas sociais, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana (MARX, 2013, p. 167).

O que significa que o trabalho se constitui como a atividade que está presente em toda a história humana, desde as sociedades primitivas até às atuais. Marx (2013, p. 329) explica que, no decorrer da história da humanidade, não há distinção entre *o que se faz*, pois sempre há o trabalho, mas se diverge *o como se faz e com quais meios*, de forma que as produções humanas estão sempre em transformação. O processo contínuo de desenvolvimento das produções está em profunda relação ao desenvolvimento das necessidades humanas, pois “a própria primeira necessidade já satisfeita, a ação da satisfação e o instrumento já adquirido da satisfação, conduz a novas necessidades – e esta produção de novas necessidades é o primeiro ato histórico” (MARX; ENGELS, 2009, p. 42). O surgimento de necessidades humanas, que não existiriam naturalmente, confere à humanidade a capacidade de se autodesenvolver, a

partir de sua ação sobre o mundo. Como promotor do desenvolvimento do mundo humano e da própria humanidade, “o trabalho [...] é a condição básica e fundamental de toda a vida humana [...] em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem” (ENGELS, 2013, p. 13). Trabalho seria, então, uma atividade exclusiva da humanidade, e ainda, a categoria ontológica desta, assim resumida:

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [Naturmacht]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 2013, p. 326-327).

Ao colocar em movimento suas capacidades físicas a partir de uma prévia ideação, em busca de manipular o mundo a sua volta ao seu favor, o ser humano realiza uma transformação do mundo e de si mesmo, em sua subjetividade. A subjetividade do ser humano está em profunda relação com o mundo à sua volta, no sentido em que a realidade objetiva incide sobre as diferentes subjetividades, que por sua vez, incidem sobre o mundo objetivo, o transformando, num processo dialético. Neste aspecto, é comum ocorrer um equívoco quando se trata de subjetividade na perspectiva marxiana, “do qual Marx e os marxistas teriam colocado todo o peso de suas análises na estrutura econômica, reduzindo a subjetividade a mero reflexo das determinações materiais” (SAVIANI, 2014, p. 22). Uma leitura empobrecedora e adulterada da teoria marxiana leva a um entendimento que esta absolutiza o mundo material e não confere à consciência um papel decisivo. O ponto central dessa questão é que “os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado” (MARX, 2002, p. 06). Isto é, o ser humano faz sua própria história, mas a faz em determinadas circunstâncias, que independem de sua vontade. Trata-se de *considerar as determinações*, o que difere do *determinismo*. Sendo determinista, surge a necessidade de deslocar um polo que seria dominante sobre o outro, gerando duas proposições igualmente falsas: a subjetividade do indivíduo determina as circunstâncias de sua vida, ou o contrário, o mundo real determina a formação de sua subjetividade. Já em uma visão dialética marxiana, se entende que os seres humanos determinam as circunstâncias ao mesmo tempo em que são determinados por elas.

Em sua análise ontológica, Marx (2008a) explica que o ser humano só é humano dentro de um mundo, um mundo natural que, com sua atuação neste, se torna também mundo social, ou mundo humanizado. O que qualifica o ser humano como humano é justamente sua

intervenção no mundo, a atividade trabalho. Assim, o trabalho, ato fundante do ser humano, seria a própria *essência humana*.

O que Marx aponta, sinteticamente, em 1844, é que o trabalho é a objetivação especificamente humana que funda o conjunto das objetivações humanas e, por isso, é a própria essência humana. Porém, essa essência não é uma essência fechada, atemporal, mas como um conjunto de atributos, de qualidades, de possibilidades que este ser vem desenvolvendo no curso de sua trajetória histórica (HUNGARO, 2008, p. 50).

Desta forma, rechaça-se qualquer perspectiva de essência eterna, absoluta, imutável, a-histórica. A essência humana é substancialmente histórica, com a atividade trabalho, atividade constituinte do primeiro ato histórico. Toda e qualquer perspectiva absolutista da essência humana serve ao conservadorismo de uma expressão social: uma essência pecadora consolida a ideologia medieval, enquanto uma essência egoísta, concorrencial e individualista, serve à manutenção da sociedade capitalista.

Na concepção marxiana, pelo contrário, a característica essencial da humanidade é justamente fazer história, num processo contínuo de *apropriação e objetivação*. O ser humano se apropria do mundo a sua volta, e, a partir dessa apropriação realiza a objetivação, ou seja, dá existência a algo que antes só existia no plano da consciência. Por sua vez, o produto de sua objetivação deverá ser apropriado, gerando novas objetivações, num processo de desenvolvimento que caracteriza a humanidade:

Ao se apropriar da natureza, transformando-a para satisfazer suas necessidades, objetiva-se nessa transformação. Por sua vez, essa atividade humana objetivada passa a ser ela também objeto de apropriação pelo homem, isto é, ele deve se apropriar daquilo que de humano ele criou (DUARTE, 1992, p. 28).

No desenvolvimento das objetivações humanas, criaram-se todos os aspectos da cultura humana. Nesse sentido, não se considera que todas as objetivações humanas são redutíveis ao trabalho. Mas, a atividade fundamental, que caracteriza o ser humano como humano, é a transformação da natureza (do mundo) à sua volta.

Também por esse aspecto podemos notar como o trabalho impulsiona o ser social para além do próprio trabalho, dando origem a necessidades e relações sociais que não mais podem ser reduzidas ao trabalho enquanto tal [...], dando origem a novos complexos sociais (moral, ética, religião, ideologia, filosofia, arte, etc.) que apenas muito mediadamente se relacionam à troca orgânica do homem com a natureza (LESSA, 2015, p. 37).

O trabalho, como categoria ontológica, significa que todas as outras objetivações (que não são trabalho) foram criadas e se desenvolveram a partir das necessidades decorrentes da própria atividade trabalho. Não significa afirmar, de forma etapista, que a primeira atividade propriamente humana foi o trabalho, pois esta atividade está intimamente ligada ao desenvolvimento da linguagem e das demais relações sociais. Mas significa compreender que

a forma de satisfazer as necessidades humanas funda a imprescindibilidade do desenvolvimento de uma linguagem organizada e das demais relações sociais.

As objetivações humanas, sejam elas materiais ou não, se realizam num processo cumulativo, pois no significado de uma objetivação está acumulada experiência histórica de muitas gerações. A apropriação dessas objetivações é o que possibilita o ser humano realizar novas objetivações. Sendo assim, é o que permite, também, o ingressar do indivíduo no gênero humano: “a apropriação da significação social de uma objetivação é um processo de inserção na continuidade da história das relações” (DUARTE, 1992, p. 37). Ou seja, o ser humano não nasce humano, este se torna humano, é preciso haver o processo de *humanização*. Neste ponto, é importante destacar que não se trata da hominização, que seria a evolução da humanidade enquanto *espécie*, mas sim de humanização, o desenvolvimento da humanidade enquanto *gênero* humano:

No caso do ser humano, a mera sobrevivência física dos indivíduos e sua reprodução biológica através do nascimento dos seres humanos, assegura a continuidade da espécie biológica, mas não assegura a reprodução do gênero humano, com suas características historicamente constituídas (DUARTE, 1992, p. 24).

Ao nascer, o ser humano possui a gênese biológica que o constitui enquanto espécie, pois herda os atributos genéticos que o classificam como humano. Porém, a humanidade passa a reproduzir a vida humana não apenas com a procriação enquanto espécie, mas enquanto gênero. Incontestavelmente as capacidades biológicas humanas são passadas para as seguintes gerações pelo código genético. Entretanto as capacidades da humanidade se desenvolveram para além de sua biologia, sendo então capacidades sociais.

A produção da vida, tanto da própria, no trabalho, quanto da alheia, na procriação, surge agora imediatamente como uma dupla relação: por um lado como relação natural, por outro como relação social – social no sentido em que aqui se estende a cooperação de vários indivíduos seja em que circunstância for e não importa de que modo e com que fim (MARX; ENGELS, 2009, p. 43).

A humanidade se qualifica, assim, por dar existência a produtos que não foram criadas por uma força natural, mas por uma força própria humana, gerando capacidades, compreensões, atribuições que não são passadas biologicamente, mas devem ser incorporadas socialmente. Portanto, o ato que dá vida ao gênero humano se configura como uma ação social, uma ação que destaca o ser de uma evolução natural para um ser social, que realiza o seu próprio desenvolvimento. Assim, a força humana é uma força social. O salto ontológico que forma a humanidade se configura com o surgimento do ser social: a humanidade e a sociedade são ontologicamente congêneres. Nesse sentido, a individualidade humana se funda na sociedade, o que significa afirmar que sem sociedade não há indivíduo (DUARTE, 1992).

Uma individualidade que preceda a sociedade é uma abstração equívoca, decorrente de configurações históricas que sustenta a ideologia burguesa que coloca um ser humano em oposição a outro ser humano, dando a falsa percepção de uma existência independente e contraditória entre indivíduo e sociedade. Sendo assim, a ideia de que o indivíduo encontra sua liberdade em sua privacidade, fora da sociedade, é um contrassenso. Pois, é apenas no desenvolvimento social que a humanidade passa a ter alguma escolha entre alternativas concretas.

O trabalho humano surge de forma a satisfazer as necessidades humanas, tais como comer, beber, se abrigar, se vestir. Com o desenvolvimento nas formas de satisfazer essas necessidades físicas imediatas, a humanidade encontra o reino da liberdade, por criar opções concretas de escolha para o prosseguimento de sua ação no mundo, podendo realizar livremente o trabalho, sendo esta a atividade que o humaniza. Desta forma, a força social é efetivamente o que permite o ser humano encontrar o reino da liberdade. Pois, na natureza não há possibilidades de escolhas, os caminhos possíveis já estão dados, são aqueles que garantem a sobrevivência de cada espécie (NETTO, 2002).

É verdade que também o animal produz. Constrói para si um ninho, habitações, como a abelha, castor, formiga etc. No entanto, produz apenas aquilo de que necessita imediatamente para si ou sua cria; produz unilateral [mente], enquanto o homem produz universal [mente]; o animal produz apenas sob o domínio da carência física imediata, enquanto o homem produz mesmo livre da carência física, e só produz, primeira e verdadeiramente, na [sua] liberdade [com relação] a ela; o animal só produz a si mesmo, enquanto o homem reproduz a natureza inteira; [no animal,] o seu produto pertence imediatamente ao seu corpo físico, enquanto o homem se defronta livre [mente] com o seu produto. O animal forma apenas segundo a medida e a carência da species à qual pertence, enquanto o homem sabe produzir segundo a medida de qualquer species, e sabe considerar, por toda a parte, a medida inerente ao objeto; o homem também forma, por isso, segundo as leis da beleza (MARX, 2008a, p. 85).

A produção animal, resguardando sua espetacularidade, se realiza para suprir o estritamente necessário para si ou para suas crias, sob a determinação das necessidades físicas imediatas, ação que se dá de forma repetitiva de uma geração para a seguinte geração. A produção humana se desenvolve de forma independente das necessidades físicas imediatas, e a cada geração, a produção se transforma e se promove. Assim, a possibilidade de liberdade existe apenas para o ser social, o ser que possui intencionalidade, que com sua atividade sobre a natureza redefine as alternativas para sua sobrevivência. Uma liberdade que, como fruto da ação humana, relacionada a sua capacidade de transformar a realidade a seu redor, está intrinsecamente vinculada à situação histórica da humanidade: “O homem é então capaz de superar os condicionantes da situação; ele não é totalmente determinado; é um ser autônomo, um ser livre. [...] a liberdade é sempre uma liberdade situada” (SAVIANI, 1989, p. 40).

Neste sentido, considerando i) a característica humana de fazer história; ii) o desenvolvimento social que funda uma individualidade que pode almejar liberdade; e iii) sua essência intimamente ligada aos processos de transformações na realidade, pode-se concluir que os pressupostos para uma emancipação humana estão presentes ontologicamente. A humanidade passa a transformar a natureza de acordo com suas necessidades, modificando o mundo a seu redor de acordo com sua vontade, dentro das suas capacidades históricas. Por ser criador de sua própria realidade, abre-se a possibilidade deste não mais ter que se resignar a esta. Porém este é um processo histórico, que se inicia com a paulatina liberação da humanidade às intempéries da natureza e da cada vez mais garantida satisfação de suas necessidades físicas imediatas. O desenvolvimento da humanidade, percebido pelo decorrer da história, amplia as possibilidades concretas de escolhas para o ser humano, o que significa a prosperidade de sua liberdade.

Não se trata de uma afirmativa que remonta a um estado selvagem benéfico, como a proposta rousseauiana. A volta à ontologia, como afirmação de uma emancipação humana, busca valorizar todo o desenvolvimento humano que foi sendo efetuado, com o crescimento e complexificação da sociedade, além de indicar que este processo pode ir adiante, no sentido da superação de todas as formas de sociedades de exploração. A ontologia do ser social importa para resgatar a possibilidade humana de ultrapassar, inclusive, a sociedade capitalista.

A atual crítica à sociedade capitalista, que se sustenta na obra marxiana, aponta que a humanidade tem a possibilidade de produzir todos os bens necessários à sua sobrevivência com maior facilidade relativa, e ainda produzir riquezas culturais que demarcam a infinitude do desenvolvimento humano. Porém, lhe sendo inerente a apropriação privada de bens humanos e com isso a desigualdade social, a organização social capitalista é marcada pela discrepância entre as possibilidades do gênero humano e a realidade de cada indivíduo. A liberdade, enquanto possibilidade de escolher dentre alternativas concretas àquela que mais lhe satisfaz, não se cumpre. Por exemplo, apesar de a humanidade já ter produzido inúmeras formas de transportes, não são todos os indivíduos que podem decidir ir de um lugar para outro na forma mais fácil possível. De forma mais grave: apesar de a humanidade conseguir produzir alimentos suficientes para todos os seres humanos, muitos destes passam fome. Essas contradições demonstram uma organização social na qual ao mesmo tempo em que se desenvolveram as produções materiais necessárias para uma plena liberdade, realiza uma profunda alienação da humanidade em relação à sua atividade ontológica, resultando em sua própria desumanização.

2.3 Alienação e desumanização

O trabalho, enquanto categoria ontológica do ser humano e da sociedade, se constitui como fator determinante na construção de todas as outras objetivações humanas, de forma que, analisando os meios de trabalho, pode-se inferir em qual sociedade este se realiza. Portanto, a forma de organização do trabalho, constituinte do complexo econômico, se organiza como base estrutural de todas as formações sociopolíticas. Os meios de trabalho “não apenas fornecem uma medida do grau de desenvolvimento da força de trabalho, mas também indicam as condições sociais nas quais se trabalha” (MARX, 2013, p. 329-330). Em sua vasta análise sobre o sistema de produção capitalista, Marx (2013) infere que a humanidade se encontra em um estágio superior de desenvolvimento, em comparação a situações pré-capitalistas, porém não teria alcançado todo seu potencial de desenvolvimento. A ontológica relação entre o ser humano e a natureza ainda não pode ser realizada livremente, o condicionante da propriedade permanece.

De forma distinta das sociedades anteriores, o capitalismo mantém a apropriação do trabalho excedente, que resulta em uma restrição do acesso igualitário aos bens produzidos pela humanidade, separando os seres humanos em duas classes fundamentais: os que detêm o direito às produções e opera a exploração de sua classe antagônica, e aquela que realiza as produções, desprovidas do direito de se apropriar de seu próprio trabalho. Essa divisão de classes produz uma contradição que permeia a história da humanidade – as lutas de classes:

com exceção do Estado primitivo, toda a história anterior era a história das lutas de classes, e que essas classes sociais em luta entre si eram em todas as épocas fruto das relações de produção e de troca, isto é, das relações econômicas de sua época; que a *estrutura econômica* da sociedade em cada época da história constitui, portanto, a base real cujas propriedades explicam, em última análise, toda a superestrutura integrada pelas instituições jurídicas e políticas, assim como pela ideologia religiosa, filosófica, etc., de cada período histórico (ENGELS, 2003, p. 12, grifos nosso).

Para desmistificar a organização social capitalista, de forma a compreender os motivos que impedem a emancipação humana nesta sociedade, trata-se de investigar essa a partir de sua estrutura econômica. As revoluções no modo de produção material da vida (na trajetória de transição do modo de produção feudal para o modo de produção capitalista) incitam revoluções sociais decorrentes das lutas de classe, fazendo insurgir uma nova forma de composição social que seja correspondente ao atual complexo econômico. O crescimento material se tornara contraditório às ideologias feudais, desencadeando uma profunda crítica a todas as normatizações. Quaisquer regulamentações que serviam de impeditivo ao crescimento do capital tendiam à sua própria extinção, sob o pressuposto do progresso social

promovido pelo desenvolvimento do capitalismo. É nesse sentido que as transformações na estrutura econômica levam a transformações no complexo jurídico, religioso, artístico etc. Dessas revoluções, se irrompe um novo antagonismo de classe – o proletariado, que tinha composto junto à burguesia o Terceiro Estado, surge como a classe a ser explorada nessa nova composição político-econômica. Toda sociedade, com o desenvolvimento do modo de produção capitalista, vai se distinguindo entre proprietários dos meios de produção e trabalhadores modernos.

o resultado necessário da concorrência é a acumulação de capital em poucas mãos, portanto a mais tremenda restauração do monopólio, que no fim a diferença entre o capitalista e o rentista fundiário (*Grundrentner*) desaparece, assim como entre o agricultor e o trabalhador em manufatura, e que, no final das contas, toda a sociedade tem de decompor-se nas duas classes dos *proprietários* e dos *trabalhadores* sem propriedade (MARX, 2008a, p.79, grifos do autor).

As pequenas oficinas vão se transformando na indústria moderna, e com a centralização dos meios de produção e concentração da propriedade, as pequenas classes médias antigas precipitam-se no proletariado. “As outras classes vão degenerando e tendem a desaparecer com o desenvolvimento da grande indústria, ao passo que o proletariado é seu produto característico” (MARX; ENGELS, 2008, p. 41). Sendo uma classe constituída pelo próprio desenvolvimento do capitalismo, o proletariado possui uma relação intrínseca com o capital:

O desenvolvimento da burguesia, isto é, do capital, corresponde, na mesma proporção, ao desenvolvimento do proletariado, da classe dos operários modernos que só sobrevivem à medida que encontram trabalho, e só encontram trabalho à medida que seu trabalho aumenta o capital (MARX; ENGELS, 2008, p. 35).

Os sofrimentos do proletariado, que desde o início não puderam ser negados, foram apontados como algo passageiro, sendo apenas as “dores do parto” dessa nova sociedade (NETTO, 2002), na qual se anunciava que o desenvolvimento do capitalismo seria o desenvolvimento de todos os indivíduos. Acreditava-se estar encontrando uma sociedade que exprimiria a “verdadeira natureza humana”. Nesse espírito revolucionário burguês, foi empenhada uma investigação dialética sobre o ser humano e a sociedade, de forma a quebrar os grilhões que impediam o desenvolvimento humano proclamado pelo modo de produção capitalista.

A promessa da emancipação política pretendia igualar todos os indivíduos, na qual seria permitido o florescer das melhores qualidades dos melhores seres humanos, com a perspectiva que a ascensão social dos mais capacitados, significaria uma sociedade melhor para todos. O legado artístico tardio dessa nova condição pode ser apreciado na transformação dos heróis lendários, na qual passou a ser aquele de origem humilde, subestimado pela sua

sociedade, mas que por força do seu talento, bondade, inteligência (qualidades inatas), se elevava perante os demais como o escolhido para reger a sociedade. O valor do indivíduo passa a ser provado pelas capacidades do próprio indivíduo, não mais sendo determinado pelo seu nascimento. A esperança de uma sociedade mais justa e igualitária é vista na luta pela emancipação política, que supostamente liberava o indivíduo para usufruir dos progressos decorrentes do empenho da humanidade.

Porém, tendo se tornado evidente que o progresso individual não iria nunca corresponder ao progresso igualitário de todos os indivíduos, e que, pelo contrário, sob a desgraça de uma maioria poucos poderiam se enriquecer, se inicia a decadência ideológica burguesa. As crises do sistema produtivo declaram sua insustentabilidade, ao mesmo tempo em que os intelectuais burgueses recorrem a explicações conservadoras de forma a manter as bases do sistema. Nesse movimento, a perspectiva histórica das relações sociais é cancelada.

Os economistas têm procedimentos similares. Para eles, só existem duas espécies de instituições, as artificiais e as naturais. As instituições da feudalidade são artificiais, as da burguesia são naturais. Nisto, eles se parecem aos teólogos, que também estabelecem dois tipos de religião: a sua é emanção de Deus, as outras são invenções do homem. Dizendo que as relações atuais – as relações da produção burguesa – são naturais, os economistas dão a entender que é nestas relações que a riqueza se cria e as forças produtivas se desenvolvem segundo as leis da natureza. Portanto, estas relações são, elas mesmas, leis naturais independentes da influência do tempo. São leis eternas que devem, sempre, reger a sociedade (MARX, 1985a, p. 115).

Seguindo este raciocínio, a emancipação política é posta como a última possível a ser alcançada, eternamente. A história é falsificada, as contradições são negadas, a totalidade é fragmentada. O mundo imediato passa a ser o único que importa.

Não se tratava mais de saber se este ou aquele teorema era verdadeiro, mas se, para o capital, ele era útil ou prejudicial, cômodo ou incômodo, se contrariava ou não as ordens policiais. O lugar da investigação desinteressada foi ocupado pelos espadachins a soldo, e a má consciência e as más intenções da apologética substituíram a investigação científica imparcial (MARX, 2013, p. 123).

A verdade, por ser revolucionária, é colocada como inacessível, enquanto as essências dos fenômenos são subjugadas à sua aparência (no caso a aparência de um virtuoso desenvolvimento humano). Porém, analisando o sistema capitalista em sua essência, é revelado que a ampliação do modo de produção capitalista alastra pelo mundo a ascensão da humanidade ao mesmo tempo em que impõe sua miséria. Marx e Engels (2008, p. 30-34) se empenham em explicar que o movimento do desenvolvimento da sociedade capitalista é contraditoriamente civilizatório e barbarizante:

Pelo rápido desenvolvimento de todos os instrumentos de produção, pelas comunicações infinitamente facilitadas, a burguesia impele todas as nações, mesmo as mais bárbaras, para a torrente civilização. [...] Obriga todas as nações, sob pena de arruinarem-se, a adotarem o modo de produção burguesa [...]. A burguesia

submeteu o campo à dominação da cidade. [...] Aglomerou a população, centralizou os meios de produção e concentrou a propriedade em poucas mãos. [...] Nas crises eclode uma epidemia social que teria parecido contrassenso em todas as épocas anteriores: a epidemia da superprodução. A sociedade vê-se bruscamente de volta a um estado de barbárie momentânea [...] Como a burguesia supera suas crises? De uma parte, pelo aniquilamento forçado de um enorme contingente de forças produtivas; de outra pela exploração mais acirrada dos antigos. Por intermédio de quê? Preparando crises mais extensas e mais violentas e reduzindo os meios para preveni-las. As armas [da crítica] que a burguesia usou para abater o feudalismo voltam-se agora contra ela mesma.

Pela primeira vez na história puderam ser produzidos todos os bens necessários à vida humana em uma porção além da suficiente, pois há uma quantidade de trabalho excedente capaz de anular toda e qualquer carência humana. No entanto, para atender necessidades humanas, como se alimentar, por exemplo, não basta existir a oferta de alimentos, mas também da condição de posse e propriedade. A insanidade dessa questão pode não ser apreciada com facilidade devido à imersão histórica em que nos encontramos, na qual este aspecto se naturaliza. Porém, um pouco de reflexão permite mostrar o quanto podem ser absurdos episódios tais como as sacas de café jogadas no mar, em época de crise da década de 1930, com fins de socorrer nossa nação da baixa do valor de sua principal mercadoria de exportação. Percebendo a pobreza que circunda a vida da classe proletária Marx (2010a, p. 156, grifos do autor) infere que: “pois o que constitui o proletariado não é a pobreza *naturalmente existente*, mas a pobreza *produzida artificialmente*”.

Destituído de qualquer possibilidade de ter uma relação livre com seu mundo, o proletariado nada possui a não ser sua força de trabalho. Em um mundo onde é preciso trocar algo que se possui por algo que lhe é necessário, a força de trabalho precisa ser vendida a quem detém os meios de produção, os burgueses. Para conseguir vender sua força de trabalho, lhe é atribuída um valor de troca, tornando-se mercadoria: “o trabalhador baixa à condição de mercadoria e à de mais miserável mercadoria, que a miséria do trabalhador põe-se em relação inversa à potência e à grandeza da sua produção” (MARX, 2008a, p.79). O valor de uso de seu trabalho perde seu sentido, pois se sobrepõe a este seu valor de troca (ANTUNES, 2002). O trabalho concreto tem seu valor reduzido à sua potencialidade de ser vendido.

Para o trabalhador, o significado de sua ação perde a conexão com a ação em si. O trabalho não lhe serve mais para suprir necessidades decorrentes de sua atividade, mas tão somente para lhe manter a subsistência. O valor de troca do seu trabalho é calculado tendo como parâmetro apenas o suficiente para os suprimentos mais imediatos a sua sobrevivência (MARX, 1985a). A relação com sua própria produção lhe é indiferente: ao produzir molduras de quadros, não há espaço para apreciação deste produto e sua relação com as obras artísticas, mas sim se esse produto pode lhe garantir o que comer, o que vestir, onde morar. As

necessidades do proletário se reduzem as suas mais imprescindíveis e miseráveis formas de conservar sua existência física (MARX, 2008a). Como explica Duarte (1992, p. 25),

as relações sociais capitalistas, nas quais o trabalho, a atividade vital, é transformada em mercadoria, essa atividade não se apresenta para o indivíduo como uma atividade na qual ele se objetiva de forma humana, isto é, o trabalho alienado não deixa de ser uma atividade objetivadora, mas enquanto atividade transformada em mercadoria, sua realização tem para o trabalhador não o sentido de sua objetivação enquanto ser humano, enquanto ser pertencente ao gênero humano, mas sim o sentido de um meio (o único) que ele tem para assegurar sua existência.

Nesse sistema, “ser trabalhador produtivo não é, portanto, uma sorte, mas um azar” (MARX, 2013, p. 707). O trabalho se torna o contrário da liberdade, é então sua prisão. O trabalho, que ontologicamente funda a vida humana, passa a ser expropriação da vida.

O operário que durante doze horas tece, fia, fura, torneia, constrói, maneja a pá, entalha a pedra, transporta-a etc., considera essas suas doze horas de tecelagem, fiação, furação, de trabalho de torno e de pedreiro, de manejo da pá ou de entalhe da pedra como manifestação de sua vida, como sua vida? Muito pelo contrário. A vida para ele principia quando interrompe essa atividade, à mesa, no albergue, no leito. Em compensação, ele não tem a finalidade de tecer, de fiar, de furar etc., nas doze horas de trabalho, mas a finalidade de ganhar aquilo que lhe assegura mesa, albergue e leito. [...] Para ele próprio, o trabalho não faz parte de sua vida; é antes um sacrifício de sua vida. É uma mercadoria que adjudicou a um terceiro. Eis porque o produto de sua atividade não é também o objetivo de sua atividade. (MARX; 2010b, p.36).

Na sociedade capitalista, o trabalhador constrói um produto não lhe pertencerá, e sim àquele cujo sua força de trabalho foi vendida. “O trabalhador labora sob o controle do capitalista, a quem pertence seu trabalho. [...] o produto é propriedade do capitalista, não do produtor direto, do trabalhador” (MARX, 2013, p. 336). Sem ter nenhuma relação com o propósito, o planejamento, finalidade e posse do produto de seu trabalho, esse passa a ser trabalho alienado. Como explica Marx (2003, p. 461, grifos do autor):

O seu trabalho não é, portanto, voluntário, mas forçado, *trabalho obrigatório*. O trabalho não é, por isso, a satisfação de uma carência (*Bedürfnisses*), mas somente um meio para satisfazer carências (*Bedürfnisse*) fora dele. Sua estranheza (*Fremdheit*) evidencia-se aqui [de forma] tão pura que tão logo inexista coerção física ou outra qualquer, foge-se do trabalho como de uma peste.

O trabalho é abstraído de sua função ontológica, se tornando uma atividade martirizante. Ao se alienar o trabalhador de sua própria atividade ontológica de humanização, o trabalho alienado realiza, contraditoriamente, a *desumanização* do ser humano. Organizando o processo de desumanização em três níveis de alienação, Iasi (2011, p. 21-22) assim explica:

Ao viver o trabalho alienado, o ser humano aliena-se da sua própria relação com a natureza, pois é através do trabalho que o ser humano se relaciona com a natureza, a humaniza e assim pode compreendê-la. Vivendo relações em que ele próprio se coisifica, onde o produto de seu trabalho lhe é estranho e que não lhe pertence, a natureza se distancia e se fetichiza.

Num segundo aspecto, o ser humano aliena-se da sua própria atividade. O trabalho deixa de ser a ação própria da vida para se converter num “meio de vida”. Ele

trabalha para outro, contrafeito, o trabalho não gera prazer, é a atividade imposta que gera sofrimento e aflição. Alienando-se da atividade que o humaniza, o ser humano se aliena de si próprio (autoalineação).

[...] Alienando-se de si próprio como ser humano, tornando-se coisa (o trabalho não me torna um ser humano, mas é algo que eu vendo para viver), o indivíduo afasta-se do vínculo que o une à espécie. Em vez de o trabalho tornar-se o elo do indivíduo com a humanidade, a produção social da vida, metamorfoseia-se num meio individual de garantir a própria sobrevivência particular.

A relação do ser humano com o mundo a sua volta, com seu próprio gênero, e consigo mesmo se realizam de forma alienadas, provocando um novo tipo de contradição: o mundo natural se transforma pela ação de seres humanos, se tornando cada vez mais “humanizado”, ao mesmo tempo em que se efetua a desumanização do indivíduo. A dupla função do trabalho – a de humanização do ser e de desenvolvimento da sociedade – se realiza de forma separada e antagônica. Nesta acepção, Duarte (1992) explica que há um desenvolvimento do gênero humano, porém à custa do desenvolvimento do indivíduo. O gênero humano se enriquece com diversas produções nunca antes cogitadas, ao passo que o indivíduo se embrutece em direção a sua selvageria.

Para o homem faminto não existe a forma humana da comida, mas somente sua existência abstrata como alimento; poderia ela justamente existir muito bem na sua forma mais rudimentar, e não há como dizer em que esta atividade de se alimentar se distingue da atividade *animal* de alimentar-se. O homem carente, cheio de preocupações, não tem nenhum *sentido* para o mais belo espetáculo; o comerciante de minerais vê apenas o valor mercantil, mas não a beleza e a natureza peculiar do mineral; não tem sentido mineralógico algum (MARX, 2008a, p. 110, grifos do autor).

O trabalho, ainda alienado, é capaz de produzir criações humanas que qualificam um desenvolvimento inédito na história humana. Porém, todas as qualidades humanas já alcançadas pelo gênero humano não podem ser desenvolvidas em um mesmo indivíduo nem em todos os indivíduos, devido à contradição entre o desenvolvimento do gênero e o desenvolvimento do indivíduo. Assim, a possibilidade máxima de humanização desenvolvida pelo gênero humano não se realiza nos indivíduos. A produção humana se eleva a uma incrível diversidade de opções, sendo que os produtores não participam das capacidades humanizantes de suas próprias produções, pois o fazem com o objetivo de suprir suas necessidades físicas imediatas. O objeto de seu trabalho deixa de servir ao trabalhador, e o trabalhador se torna servo de seu objeto. “O auge desta servidão é que somente como *trabalhador* ele [pode] se manter como *sujeito físico* e apenas como *sujeito físico* ele é trabalhador” (MARX, 2003, p. 459, grifos do autor). As necessidades que movem os trabalhadores contrastam com as possibilidades de usufruto do que eles mesmos produzem, impedindo o indivíduo de alcançar o grau humanização na qual, contraditoriamente, o produto de seu trabalho oferta ao gênero humano.

No outro extremo, os indivíduos que detêm os meios de produção, a classe dominante, não realizam também o trabalho em seu sentido ontológico, ou seja, no sentido que lhe confere sua humanização. É verdade que, em sua atividade de dominação, a classe burguesa desenvolve os sentidos humanos para a política, para a arte, para a ciência, possibilidades dificultadas à classe explorada. Mas também se relacionam com o trabalho de forma alienada, sendo sua humanização não desenvolvida plenamente. Não é de se surpreender, portanto, uma certa facilidade de se tornar indiferente em relação à condição de outros seres humanos, àqueles que são explorados, resultando em atitudes que, quando analisadas a fundo, são substancialmente desumanas. Essas atitudes são frequentemente legitimadas pelas necessidades do capital.

Com o trabalho alienado sustentando materialmente a sociedade, a transformação da realidade não se opera mais de acordo com as necessidades da humanidade, e sim pelas necessidades do capital. As próprias necessidades humanas vão sendo subordinadas a estas. O ato de suprir necessidades que geram novas necessidades, que a princípio mobilizaria o desenvolvimento humano, é subvertido à lógica do capital. Assim, as transformações na realidade, operadas pelo trabalho alienado, deixam de corresponder às necessidades dos seres humanos, forjando-se uma necessidade abstrata que aflige toda a humanidade:

A necessidade (*Bedürfnis*) do dinheiro é assim verdadeira necessidade produzida pela economia política e a única necessidade que ela produz. A *quantidade* de dinheiro torna-se cada vez mais sua única propriedade dotada *de poder*. Assim como ele reduz todo ser à sua abstração, assim se reduz em seu próprio movimento, a ser *quantitativo*. A ausência de medida e a desmedida passam a ser sua verdadeira medida. Inclusive subjetivamente isto se mostra, em parte, no fato de que o aumento da produção e das necessidades se converte no escravo *engenhoso* e sempre *calculador* de apetites desumanos, refinados, antinaturais e *imaginários* (MARX, 2008a, p. 139, grifos do autor).

Ao se preocupar em suprir necessidades que não são humanamente suas, mas do seu capital, a riqueza do ser se subverte a riqueza do ter:

Quanto menos comeres, beberes, comprares livros, fores ao teatro, ao baile, ao restaurante, pensares, amares, teorizares, cantares, pintares, esgrimares etc., tanto mais tu *poupas*, tanto *maior* se tornará o teu tesouro, que nem as traças nem o roubo corroem, *teu* capital. Quanto menos tu *fores*, quanto menos externares a tua vida, tanto mais *tens*, tanto maior é a tua vida *exteriorizada*, tanto mais acumulas da tua essência alienada (MARX, 2008a, p. 141).

Trocando o significado de subjetividade enriquecida por acúmulo privado de bens, todos os bens humanos (e naturais) são redutíveis a mercadorias. Possuir mercadorias passa a ser sinônimo de riqueza, conferindo a estas um poder sobre-humano. Como decorrência da própria alienação, ocorre a fetichização, “ou seja, os instrumentos produzidos pelo homem passam a ter uma vida própria a separarem-se dele enquanto seus produtos, passando a existir

como seres que possuem vontade e vida próprias, ordenando o que o indivíduo deva fazer” (ARCE, 2002, p. 136). Sem ter consciência que o mundo que se cria a sua volta é produção de seu próprio gênero, os produtos ganham status de independência e, ainda, de seres viventes capaz de qualificar os indivíduos em mais humanos ou menos humanos, se criando um fetiche da mercadoria. O consumo de mercadorias se torna, assim, a principal necessidade humana, que decorre de uma subjetividade alienada.

A satisfação das necessidades não é realizada durante a atividade trabalho, mas fora dela. Com a desconexão entre sua atividade vital e a satisfação de suas necessidades, se cria a ilusão de uma dependência de forças incompreensíveis, aludindo a uma impotência frente ao mundo. “Este mundo não se manifesta ao homem como realidade *por ele criada*, mas como um mundo já feito e impenetrável, no seio do qual a manipulação se apresenta como engajamento e atividade” (KOSIK, 1976, p. 75, grifos do autor). Desta forma, o modo de produção capitalista resulta em um crescimento material criado pelo ser humano, com o potencial de conferir à humanidade uma vida livre e universal, ao mesmo tempo em que promove uma profunda alienação, obscurecendo o potencial da própria humanidade. Marx (2008a, p. 147, grifos do autor), assim resume:

A alienação aparece tanto no fato de *meu* meio de vida ser de um *outro*, no fato de aquilo que é *meu* desejo ser a posse inacessível de um *outro*, quanto no fato de que cada coisa mesma é um *outro* enquanto si mesma, quanto [também] no fato de que minha atividade é um *outro*, quanto finalmente – e isto vale também para os capitalistas – no fato de que, em geral, o poder *não humano* domina.

A força que faz a realidade social é a força do próprio ser humano, no entanto, a sua força parece ser força de outrem. O desenvolvimento do trabalho, que deveria ampliar o potencial emancipador da humanidade, quando operado de forma alienada produz a sujeição do ser humano a uma realidade que é criada pela própria humanidade. O ser humano “não vê a si próprio em um mundo por ele construído, mas, ao contrário, sente-se impotente frente a um mundo que parece constituído e dirigido por forças não-humanas” (DUARTE, 1992, p. 74). As forças produtivas da humanidade lhe parecem estranhas, fogem de seu controle, fazendo com que o mundo criado pela humanidade não seja percebido como pertencente à humanidade que o constrói.

Se o produto do trabalho não pertence ao trabalhador, um poder estranho [que] está frente a ele, então isto só é possível por [o produto do trabalho] pertencer a um *outro homem fora o trabalhador*. Se sua atividade lhe é martírio, então ela tem de ser *fruição* de um outro e alegria de viver de um outro. Não os deuses, não a natureza, apenas o homem mesmo pode ser este poder estranho sobre o homem (MARX, 2003, p. 467, grifos do autor).

Sem a perspectiva de qualquer liberdade de escolha sobre sua própria vida, por se sentir em um mundo que parece não lhe pertencer, apesar de participar na construção deste mesmo mundo, a emancipação humana é anulada. Desta forma, a emancipação humana perpassa a necessidade de perceber que não há uma força mística, ou qualquer força externa que controla o mundo. A força que faz a realidade é a força da própria humanidade. De forma mais clara Marx (2009a) elucida que:

Só quando o homem individual retoma em si o cidadão abstrato e, como homem individual – na sua vida empírica, no seu trabalho individual, nas suas relações individuais –, se tornou *ser genérico*; só quando o homem reconheceu e organizou as suas *forces propres* [*forças próprias*] como *forças sociais* e, portanto, não separa mais de si a força social na figura da força *política* – [é] só então [que] está consumada a emancipação humana. (MARX, 2009a, p. 71, grifos do autor).

A emancipação humana requer o fim da alienação, responsável pela subordinação dos seres humanos a uma realidade criada pelos próprios seres humanos, que se volta contra eles como uma força estranha. Neste sentido, é substancial o restabelecer da conexão com seu gênero, percebendo a si como partícipe deste, logo como ser que integra a força que transforma a realidade. Com esta percepção, toda a realidade humana, portanto, lhe pertence, pelo simples fato de ser um ser humano. A sociedade não representa mais o limite de sua individualidade, mas a integralização desta. Interesses particulares são sincronicamente interesses coletivos. A atividade trabalho passa a ser realizada de acordo com as necessidades da humanidade, representando a expressão da essência humana. Os sentidos naturais se desenvolvem em sentidos sociais, devolvendo plenamente ao ser humano sua capacidade estética, e, por fim, sua humanidade.

É somente graças à riqueza objetivamente desenvolvida da essência humana que a riqueza da sensibilidade *humana* subjetiva é em parte cultivada, e é em parte criada, que o ouvido torna-se musical, que o olho percebe a beleza da forma, em resumo, que os *sentidos* tornam-se capazes de gozo humano, tornam-se sentidos que se confirmam como forças essenciais *humanas*. Pois não só os cinco sentidos, como também os chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor, etc), em uma palavra, o sentido *humano*, a humanidade dos sentidos, constituem-se unicamente mediante o modo de existência de *seu* objeto, mediante a natureza *humanizada* (MARX, 2008a, p. 110, grifos do autor).

A emancipação humana requer, assim, a superação do trabalho que se realiza de forma alienada, atividade que funda a sociedade capitalista, com suas contradições que geram a alienação humana e sua conseqüente desumanização. A abolição da alienação do trabalho se direciona à sua raiz, ao fim do que impede a relação livre do ser humano com o mundo que o cerca: a propriedade privada. Marx (2008a) explica que o fim da propriedade privada significaria uma demolição de toda a base na qual se estrutura a atual organização social.

Justamente por isso, sua superação traria o fim da alienação do ser na sua relação com seu mundo, com seu gênero e em relação a si mesmo enquanto ser humano.

A superação da propriedade privada é por isso a *emancipação* total de todos os sentidos e qualidades humanos; mas é precisamente esta emancipação, porque todos estes sentidos e qualidades se fizeram *humanos*, tanto objetiva como subjetivamente. O olho fez-se um olho *humano*, assim como seu objeto se tornou um objeto social, *humano*, vindo do homem para o homem. [...] Carecimento e gozo perderam com isso sua natureza *egoísta* e a natureza perdeu sua mera *utilidade*, ao converter-se a utilidade em utilidade *humana*. Igualmente, os sentidos e o gozo dos outros homens converteram-se em minha *própria* apropriação (MARX, 2008a, p. 109, grifos do autor).

A necessária superação da propriedade privada significa uma transformação estrutural da sociedade capitalista, ou seja, a extinção do modo de produção burguês. É nesse sentido que, considerar o progresso social do capitalismo não significa propor a solução de seus problemas por uma reforma. Afinal, problemas sociais que são considerados por otimistas do capitalismo como contingências, na perspectiva marxiana são resultados indissociáveis do seu modo de produção. Neste sentido, a substituição da sociedade capitalista por uma sociedade na qual o trabalho possa ser realizado de forma emancipada, se apresenta como a única opção para a emancipação humana. “Ou mais precisamente: *apenas sobre o fundamento de uma determinada – no caso a comunista – estrutura econômica, se realizará a libertação dos homens do domínio do fator econômico*” (KOSIK, 1976, p. 103, grifos do autor). Marx (2009a), convencido que a superação da ordem burguesa é condição para a plena emancipação humana, aponta o comunismo como sociedade a se almejar.

Por propor um novo tipo de organização social, se torna claro que não se trata de um retorno a condições de trabalho pré-capitalistas, ou mesmo tribais. Pelo contrário, assume-se que o desenvolvimento da propriedade privada originou a necessária complexidade do trabalho humano, que impulsionou seu desenvolvimento. Entretanto:

Justamente pelo fato de a *divisão do trabalho* e a *troca* serem configurações da propriedade privada, nisto precisamente reside a dupla prova tanto de que, por um lado, a vida *humana* necessitava da *propriedade privada* para a sua efetivação, como de que, por outro lado, necessita agora da supressão da propriedade privada. (MARX, 2008a, p. 156, grifos do autor).

A perspectiva marxiana considera os condicionantes históricos necessários à emancipação humana, compreendendo que o progresso trazido pelo trabalho alienado possibilita a superação do próprio trabalho alienado. Obviamente não se indica uma superação que ocorreria de forma espontânea, mas que os pressupostos para uma sociedade comunista foram construídos no interior do desenvolvimento capitalista. Além disso, assevera-se que a revolução deste modelo societal se configura não só como uma necessidade, mas como uma urgência,

pois não imaginava Marx que o capital deixado a si mesmo viesse a se autossuperar – para ele, o capital deixado a si mesmo só produziria mais capital (e a um custo humano e social altíssimo). Por isso, as suas prospecções de uma sociedade fundada em novas relações sociais de produção (comunismo) (HUNGARO, 2008, p. 21).

Coerente com a afirmativa de que as forças sociais são forças humanas, Marx (2010a) elucida que a transição para o comunismo não se operaria por uma força sobre-humana e nem pelo indivíduo isolado, mas por uma classe social:

Onde se encontra, então, a possibilidade positiva de emancipação? Eis a nossa resposta: na formação de uma classe com *grilhões radicais*, de uma classe da sociedade civil que não seja uma classe da sociedade civil, de um estamento que seja a dissolução de todos os estamentos, de uma esfera que possua um caráter universal mediante seus sofrimentos universais e que não reivindique nenhum *direito particular* porque contra ela não se comete uma *injustiça particular*, mas a *injustiça por excelência*, [...]; uma esfera, por fim, que não pode se emancipar sem se emancipar de todas as outras esferas da sociedade e, com isso, sem emancipar todas essas esferas – uma esfera que é, numa palavra, a *perda total* da humanidade e que, portanto, só pode ganhar a si mesma por um *reganho total* do homem. Tal dissolução da sociedade, como um estamento particular, é o *proletariado* (MARX, 2010a, p. 156, grifos do autor).

Neste sentido, a classe proletária seria a responsável por liderar o processo de emancipação humana, por se configurar como a classe que sustenta o desenvolvimento da humanidade à custa de sua própria humanização. Não por uma reforma, mas por uma revolução social, se dissolveria as bases que constitui o capitalismo. Uma revolução liderada por uma classe que experimenta, na realidade de sua vida laboral, todas as contradições da proposta de liberdade do liberalismo burguês. Com a revolução proletária, se encontra a solução das contradições típicas do capitalismo, que realizam a alienação humana.

O proletariado toma o poder político e, por meio dele, converte em propriedade pública os meios sociais de produção, que escapam das mãos da burguesia. Com esse ato redime os meios de produção da condição de capital, que tinham até então, e dá a seu caráter social plena liberdade para impor-se. A partir de agora já é possível uma produção social segundo um plano previamente elaborado. O desenvolvimento da produção transforma num anacronismo a sobrevivência de classes sociais diversas. À medida que desaparece a anarquia da produção social, vai diluindo-se também a autoridade política do Estado. Os homens, donos por fim de sua própria existência social, tornam-se senhores da natureza, senhores de si mesmos, homens livres (ENGELS, 2003, p. 23).

O proletariado, por ser quem produz materialmente a sociedade burguesa, é ele próprio a força material de superação do capitalismo. O que demanda “aquela audácia revolucionária que lança ao adversário a frase desafiadora: *não sou nada e teria de ser tudo*” (MARX, 2010a, p. 155, grifos do autor). Ou seja, para se realizar o movimento revolucionário, é necessário alcançar um determinado grau de compreensão sobre sua situação histórica. É preciso perceber a situação de não-liberdade que se impõe à maioria dos indivíduos, o que requer uma superação da concepção hegemônica de liberdade. Desta forma, a concretização

da emancipação humana, a ser efetuada pela luta de classes, necessita do desenvolvimento de determinada forma de consciência – uma consciência revolucionária.

2.4 Luta de classes e consciência revolucionária

A formação das classes sociais origina-se no processo histórico, tendo como base a apropriação privada realizada por determinado grupo social: apropriação do trabalho excedente alheio; de terras; de meios de produção. A apropriação privada de determinado grupo resulta em uma desapropriação de seu grupo antagônico, gerando o conflito de classes, que se sustenta, em última instância, na exploração da humanidade pelos próprios seres humanos. Desta oposição provêm as transformações sociais, que conferem à história seu constante movimento:

A história de toda a sociedade até nossos dias é a história da luta de classes. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, senhor e servo, mestre e oficial, em suma, opressores e oprimidos sempre estiveram em constante oposição; empenhados numa luta sem trégua, ora velada, ora aberta, uma luta que a cada etapa conduziu a uma transformação revolucionária de toda a sociedade ou ao aniquilamento das duas classes em confronto (MARX; ENGELS, 2008, p. 23-4).

Marx e Engels (2008) explicam que, desde a Antiguidade há uma organização complexa da sociedade em diferentes grupos, uma série hierárquica de situações sociais. No entanto, apesar das divisões e subdivisões de classes que compõem uma sociedade, que será mais multifacetada quanto maior for o grau de complexidade desta, Marx (2002) explica que os interesses de classes e seu movimento concreto dentro do real definem o papel que cada classe poderá desempenhar: pela conservação do assim existente, ou pela sua revolução. Neste movimento identifica o papel de diferentes classes sociais na contrarrevolução burguesa, em tempos de restauração conservadora na França no século XIX:

A república burguesa triunfou. A seu lado alinhavam-se a aristocracia financeira, a burguesia industrial, a classe média, a pequena burguesia, o exército, o lumpen proletariado organizado em Guarda Móvel, os intelectuais de prestígio, o clero e a população rural. Do lado do proletariado de Paris não havia senão ele próprio (MARX, 2002, p. 19).

Desta forma, a burguesia e o proletariado não seriam as únicas classes que compõem a sociedade burguesa, mas suas duas classes fundamentais (NETTO, 2011), as classes que participam diretamente da reprodução da vida social (LÖWY, 1998). A burguesia mantém sua supremacia de classe pela acumulação da riqueza em mãos privadas, sendo a condição de produção de sua riqueza a atividade proletária. O proletariado, por sua vez, é a classe que cria toda a riqueza social, em contradição a sua negação desta.

Marx e Engels (2008) percebem que, diferentemente das condições pré-capitalistas, a sociedade burguesa não se estrutura de forma a perpetuar a existência de sua classe mantenedora, e sim a sua destruição:

Até aqui todas as sociedades repousaram, como vimos, no antagonismo entre classes opressoras e oprimidas. Mas, para se oprimir uma classe, é necessário assegurar-lhe condições em que possa, no mínimo, prolongar sua existência servil. Sob o regime da servidão, o servo chegou a membro da comuna, tal como, sob o jugo do absolutismo feudal, o pequeno-burguês chegou a burguês. Por sua vez, o operário moderno, em vez de elevar-se com o progresso da indústria, decai cada vez mais, abaixo das condições da sua própria classe. O operário transforma-se em indigente, e a miséria cresce mais rápido do que a população e a riqueza. Evidencia-se assim, claramente, que a burguesia é incapaz de permanecer por mais tempo como classe dominante da sociedade e de impor-lhe, como lei e como regra, as condições de vida de sua classe. É incapaz de dominar, pois é incapaz de assegurar a seu escravo a própria existência no âmbito da escravidão, porquanto é compelida a precipitá-lo numa situação em que tem que alimentá-lo em vez de ser por ele alimentada (MARX; ENGELS, 2008, p. 44).

Tendo percebido o movimento burguês de devastação da classe que a sustenta, Marx e Engels (2008) conseguem prever a não sustentabilidade do sistema capitalista, que tende a sua exaustão junto ao arrasamento da própria humanidade e do mundo a sua volta. É neste sentido que atuais marxistas ousam afirmar que um dos dois irá acabar – o capitalismo ou o mundo como o conhecemos – a questão é qual destes será o primeiro. Na expectativa que seja antes o capitalismo a ser superado, a perspectiva marxiana se volta para a atribuição transformadora da classe proletária, que, por ser àquela que não teria nada a perder a não ser as correntes que a aprisionam, detém o potencial revolucionário. A vitória do proletariado, corresponde, portanto, a superação do sistema capitalista. Nas palavras de Marx e Engels (2008, p. 43), “o proletariado, a camada mais baixa da sociedade atual, não pode erguer-se, recupera-se, sem estilhaçar toda a superestrutura de estratos que constituem a sociedade oficial”.

A proposta marxiana, tendo sido elaborada no final do século XIX, claramente não é contemporânea, sendo necessária a ponderação sobre o desenvolvimento do capitalismo, com suas crises e o consequente aprofundamento de suas contradições. Há de se considerar as transformações socioeconômicas que influem sobre a atual sociedade capitalista, assim como as expectativas de superação do capitalismo. No entanto, a programática marxiana não ser contemporânea não significa que sua problemática não seja. Desta forma, apenas com a teoria marxiana não é possível compreender a realidade atual, porém sem esta as chances diminuem, e contra esta – Netto (2002) reforça – as chances se anulam.

Por ter sido fiel a seu objeto de análise, Marx (2013) pode inferir a dinâmica interna do sistema capitalista, o que lhe permitiu prever tendências desse sistema. Com o desenvolvimento do capitalismo, surgiram novos cenários que não poderiam ter sido

considerados à época, porém, estruturalmente, a dinâmica característica do capitalismo já tinha sido desvelada. Como afirma Netto (2011, p. 53),

novos fenômenos, sinalizando novos processos, emergiram na dinâmica do capital, fenômenos e processos que Marx não examinou (e nem poderia tê-lo feito). Mas é o método por ele descoberto que tem possibilitado o tratamento crítico-analítico da contemporaneidade.

Analisando a conjuntura atual da problemática da desigualdade social, é possível perceber um aprofundamento do abismo entre as classes sociais, devido a tendência acumulativa do capital em poucas mãos, qualidade já problematizada em Marx (2013). Neste presente momento pode-se afirmar, com absoluta convicção, que ainda não houve qualquer perspectiva de redução das grandes diferenças entre ricos e pobres, que supostamente aconteceria “naturalmente” ao se deixar à vontade a economia de mercado. Pelo contrário, estudos sobre a desigualdade social atual demonstram dados alarmantes: “aqui os números [...] impressionam: os 10% mais ricos da população global se apropriaram de 60% de todo o crescimento do mundo entre 1988 e 2008” (MEDEIROS, 2016, p. 05). O mundo globalizado amplia as possibilidades de expansão da exploração em prol do capital, ao mesmo tempo em que retrai a sua distribuição social, emergindo uma contradição do sistema capitalista que serve ao aprofundamento da desigualdade social.

Não são pequenos os entraves para que se possa reverter o altíssimo grau de desigualdade do mundo hoje. A globalização permitiu a livre migração do capital, mas não a movimentação das pessoas. Enquanto empresas e investidores podem buscar melhores oportunidades de lucro fora das suas fronteiras nacionais, o mesmo direito não é estendido aos trabalhadores, num liberalismo de pé quebrado (MEDEIROS, 2016, p. 06).

As mudanças no cenário capitalista, que percorrem por um caminho de degeneração social, já antecipados pela teoria marxiana, incidem também na atual conjuntura do proletariado. A classe com potencial revolucionário não mantém sua configuração ao longo da história do capitalismo, ao contrário, esta é constantemente transformada devido a própria insustentabilidade do capital.

A magnitude do desemprego estrutural e da indigência do trabalho certamente é mais evidente hoje que na época de Marx. Nos últimos vinte anos, foram profundas as mudanças no mundo e no Brasil. Os profissionais empregados com carteira assinada e os direitos advindos de um contrato de trabalho pelas lutas históricas da classe trabalhadora são cada vez em menor número. Os maiores sindicatos de trabalhadores assalariados não são mais dos metalúrgicos nem dos bancários, mas da área de serviços como educação e saúde. Essa realidade faz com que a definição de quem é o proletário, quantos são os proletários, onde estão e quem constitui o sujeito revolucionário hoje se torne mais complexa (FRIGOTTO, 2009, p. 182).

É preciso considerar a atual característica multifacetada do proletariado. Nesta acepção, Antunes (2002) realiza uma releitura da classe proletária, contemporaneamente

apropriada. Percebendo uma crescente imbricação entre trabalho produtivo e improdutivo no processo de valorização do capital, o autor entende que os trabalhadores em serviços se constituem como uma importante parcela da classe trabalhadora, sendo absolutamente vitais para a sobrevivência do sistema, e vivenciando as mesmas premissas de alienação entre trabalho e capital. Aponta também que, devido à precarização das formas de trabalho, surge uma ampla parcela de trabalhadores terceirizados, no qual, em geral, se encontram em condições mais debilitadas, com o aumento da rotatividade de mão de obra e dos níveis de desemprego, além de dificultar a implantação de normas protetivas e facilitando a defraudação das garantias dos trabalhadores. Cabe apontar, ainda, neste conjunto de trabalho precarizado, os trabalhadores “hifenizados”: *part-time-workers; temporary-workers; casual-workers; self-employed-workers*¹¹ (ANTUNES, 2002), reflexos da sociedade que tem o desemprego como uma de suas bases estruturantes.

Desta forma, a fim de restabelecer a compreensão de uma classe proletária, apesar do alto grau de diferenciação no interior desta classe, Antunes (2002) utiliza a expressão *classe-que-vive-do-trabalho*. Nesta se inclui todos que realizam o trabalho em sua forma assalariada, abstrata, fetichizada e estranhada.

Uma noção ampliada de classe trabalhadora inclui, então, todos aqueles e aquelas que *vendem sua força de trabalho em troca de salário*, incorporando, além do proletariado industrial, dos assalariados do setor de serviços, também o proletariado rural, que vende sua força de trabalho para o capital. Essa noção incorpora o *proletariado precarizado*, o *subproletariado moderno*, *part time*, o novo proletariado dos Mc Donald’s, os *trabalhadores hifenizados* [...], os trabalhadores terceirizados e precarizados das empresas *liofilizadas* [...], os trabalhadores *assalariados* da chamada “economia informal”, que muitas vezes são indiretamente subordinados ao capital, além dos trabalhadores desempregados (ANTUNES, 2002, p. 103, grifos do autor).

Esta classe “não se restringe, portanto, ao *trabalho manual direto*, mas incorpora a *totalidade do trabalho social*, a *totalidade do trabalho coletivo assalariado*” (ANTUNES, 2002, p. 102, grifos do autor). A chave analítica para esta definição contemporânea da classe proletária é dada pelo assalariamento e pela venda da sua própria força de trabalho. Seu esforço consiste na tentativa de demonstrar que, apesar de fragmentada, o proletariado ainda é a classe que representa a força produtiva da realidade social. O que se alinha à perspectiva de Iasi (2011, p. 116), quando este afirma: “O proletariado continua sendo o que fornece ao metabolismo do capital essa mercadoria essencial capaz de gerar mais valor que seu próprio valor”. Além disso, a sociedade capitalista permanece se sustentando por um trabalho fundamentalmente alienado, mesmo considerando as metamorfoses do mundo do trabalho:

¹¹ Respectivamente (tradução livre): trabalhadores de tempo parcial, trabalhadores temporários, trabalhadores ocasionais, e trabalhadores por conta própria (que prestam serviços sem vínculo empregatício).

Quer pelo exercício laborativo *manual*, quer pelo *imaterial*, ambos, entretanto, controlados pelo sistema de metabolismo societal do capital, o *estranhamento* (*Entfremdung*) do trabalho encontra-se, em sua essência, preservado. Ainda que fenomenicamente minimizada pela redução da separação entre a elaboração e a execução, pela redução dos níveis hierárquicos no interior das empresas, a subjetividade que emerge na fábrica ou nas esferas produtivas contemporâneas é a expressão de uma *existência inautêntica* e estranhada. [...] a subjetividade que então se manifesta encontra-se estranhada em relação ao *que se produz e para quem se produz* (ANTUNES, 2002, p. 130, grifos do autor).

Apesar das transformações gestadas pelas necessidades de autopreservação do sistema capitalista, os pilares teóricos marxianos permanecem efetivos. Com a possibilidade de superação da sociedade capitalista situada na base de sua produção, a classe proletária é a que possui o potencial revolucionário, devido a sua ação social intrínseca. A contradição entre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações sociais de produção se aprofunda, gerando a tendência de que essas relações sociais sejam implodidas. Com esta perspectiva, Antunes (2002) destaca que, apesar da heterogeneização, complexificação e fragmentação da classe proletária, o papel de suas lutas sociais é central para a concretização de um processo de emancipação humana.

Neste ponto, vale esclarecer a questão do conceito e do “não conceito” de classes em Marx, versado em um ensaio no qual Iasi (2011) responde a críticas sobre a centralidade da classe proletária na revolução. Ele explica que o método marxiano corresponde à sucessivas aproximações, resultando em que, um “leitor desavisado pode confundir uma dessa aproximações com ‘o conceito’ definitivo de um determinado aspecto ou coisa a ser estudada” (IASI, 2011, p. 106). Com este panorama, o conceito de classe se amplia para além da relação diante da propriedade ou não propriedade dos meios de produção, e da posição no interior das relações sociais de produção. Como o próprio autor exemplifica:

Uma pessoa pode ser um assalariado por sua posição no interior das relações sociais, portanto um não proprietário de meios de produção, mas, devido exatamente ao ponto que ocupa nessas relações, ou, por outros motivos, atua e pensa como um burguês, se soma ao partido burguês nas lutas concretas da história e se dispõe a representar essa classe se uma oportunidade lhe apresentar, seja produzindo teoria, ocupando um cargo parlamentar ou participando da gestão de uma empresa. Esse senhor [...] compõe, nesse nível da análise, o burguês coletivo. Em outro caso, uma pessoa que não vende sua força de trabalho [...] não é um assalariado, tem sua origem social no interior de outra classe que não os trabalhadores, mas, por suas convicções e sua consciência, se soma à ação concreta da classe em sua luta contra o capital, torna-se parte do que poderíamos chamar do proletariado, ainda que enquanto indivíduo não o seja [...]. Portanto, consciência e ação são, também, fatores que constituem a determinação de classe (IASI, 2011, p.109).

Dentro desta abordagem o conceito de classe proletária é, também, atribuído aqueles que pela consciência se aproximam da posição da classe explorada e, pela sua decorrente ação, se situam em lutas concretas pela superação do capitalismo. Com isto demonstra-se a

presença da subjetividade na estruturação do real, na qual, *a consciência de classe* se irrompe como categoria constituída e constituinte da realidade concreta. A consciência de classe

não se trata nem da soma nem da média do que os indivíduos que compõem a classe, tomados um a um, pensam; ela não é a consciência empírica, psicologicamente descritível, dos membros da classe, mas o *sentido, tornado consciente, da situação histórica da classe* (LÖWY, 1998, p. 130, grifos do autor).

A consciência de classe se configura como resultado do processo de lutas de classes que, por sua vez, é necessária para conferir a dinâmica da própria luta de classes.

É na dinâmica da luta entre as classes que se combinam elementos objetivos e subjetivos que podem levar a formação do proletariado enquanto proletariado, ou seja, mais do que simplesmente uma classe da sociedade do capital, uma classe contra o capital que é capaz de anunciar um novo tipo de sociabilidade humana finalmente emancipada (IASI, 2011, p.08).

A consciência de classe proletária se torna, assim, elemento subjetivo-objetivo imprescindível ao projeto de emancipação humana. Alcançar esse patamar de consciência se torna substancial, sob ameaça de perpetuar ações que aparentemente são subversivas ao sistema capitalista, mas que são essencialmente conservadoras. A perspectiva da reforma pode, por vezes, simular uma via de concretização dos interesses do proletariado. Sobre isto, Marx (1985a) explica que pretender retirar os aspectos “negativos” de categorias estruturais do sistema capitalista, tentando manter seus aspectos “positivos”, é uma ilusão filosófica idealista. As contradições das categorias econômico-sociais do capitalismo não podem ser resolvidas, e sim superadas. Com esta compreensão a classe proletária pode abandonar a visão da reforma pela da revolução, distanciando-se do proletariado como classe que *participa* do processo social para se consolidar como o proletariado que *direciona* o processo social (NETTO, 2002). Em outras palavras, ascender do proletariado enquanto classe *em si* para classe *para si* (MARX, 1985a), o que presume a formação da consciência de classe. É neste sentido que Iasi (2011, p. 120) demanda “organizar as condições subjetivas de nossa classe na perspectiva de uma revolução socialista, gerando as condições para que a ação forme ‘proletariado enquanto proletariado’”.

O processo de formação de consciência de classe se integra numa relação de contradições e uma possível superação, se em determinadas condições. Como explica Álvaro (2013, p. 375) “a consciência não é algo estático tampouco retilineamente progressivo, uma vez que pode continuamente sofrer avanços e recuos e vice-versa, frente às contradições que esta sociedade nos provoca cotidianamente”. Tentando simular idealmente um percurso de formação de consciência de classe, Iasi (2011) oferece uma amostra teórica, narrando um indivíduo que, ainda na infância, absorve as normas e toma a configuração social como algo natural. Essa manifestação inicial se caracterizaria por uma consciência alienada, na qual “A

lógica imposta pelo capital (externa), interioriza-se e nós mesmos nos levamos ao mercado para sermos esfolados... e nos alegramos quando algum capitalista se dispõe a comprar nossa força de trabalho” (IASI, 2011, p. 20). Não se trata de alienação por não corresponder à realidade, mas pelo fato de naturalizá-la. Percebendo a dissonância entre as justificativas ideológicas e a realidade concreta, este indivíduo tenta explicar o mundo no mesmo arcabouço de valores anteriormente interiorizados, percebendo a contradição, porém ainda como um conflito subjetivo. As relações são, então, vividas como injustas, apesar de ainda parecerem ser inevitáveis. Para que esse conflito individual se supere, tomando a forma de classe *em si*, é necessária a presença do *coletivo*. Um indivíduo submetido a condições de opressão que se localiza em um grupo, percebendo os outros com a mesma condição, poderia começar a desenvolver uma ação coletiva. Iasi (2011) ilustra que uma forma clássica de manifestação da forma da classe em si seria a luta sindical, em que se reivindica que o outro (patrão ou o próprio Estado) conceda a solução do problema ou injustiça. Como explica Marx (2010c, p. 141):

Os sindicatos trabalham bem como centro de resistência contra as usurpações do capital. Falham em alguns casos, por usar pouco inteligentemente a sua força. Mas são deficientes, de modo geral, por se limitarem a uma luta de guerrilhas contra os efeitos do sistema existente, em lugar de, ao mesmo tempo, se esforçarem para mudá-lo, em lugar de empregarem suas forças organizadas como alavanca para a emancipação final da classe operária, isto é, para a abolição definitiva do sistema de trabalho assalariado.

Apesar disso, não se pode negar a importância da possibilidade que essa forma de consciência permite ao proletariado: o reconhecimento de si, em alguma medida (ÁLVARO, 2013). Para evoluir em forma de classe *para si*, a reivindicação da solução do problema ou injustiça não pode ser mais o outro, a outra classe. É preciso perceber quais seriam os interesses intrínsecos da classe, que se desenvolvem dentro da luta de classes, quando as soluções das questões já se tornam incompatíveis com as atuais bases sociais. Muda-se o foco dos *sintomas* dos problemas para a *causa* destes. O que demanda uma profunda compreensão teórica, em coletivo, dos nexos estruturantes da sociedade capitalista. Nesse momento, a luta proletária se torna a luta pela emancipação humana.

A verdadeira consciência de classe é fruto dessa dupla negação: num primeiro momento, o proletariado nega o capitalismo assumindo sua posição de classe, para depois negar-se a si próprio enquanto classe, assumindo a luta de toda a sociedade por sua emancipação contra o capital (IASI, 2011, p. 32).

É preciso considerar que devido à fragmentação da classe proletária e o aumento da precarização do trabalho dentro do capitalismo, a classe com o potencial revolucionário se encontra em condições que dificultam uma auto-organização revolucionária. A totalidade se

torna de mais difícil apreensão, compelindo que a consciência recaia, cada vez mais, apenas sobre as condições imediatas da vida cotidiana. Trata-se de um aprofundamento da alienação, que, contraditoriamente, gera uma aparência de superação da alienação do trabalho. Sobre isto, Hungaro (2008, p. 238) resume:

Tais transformações na objetividade (materialidade) do trabalho (do trabalhador) geraram consequências quanto à consciência de classe e as estratégias de luta. Este sistema produtivo faz surgir novas formas de alienação, já que supõe o envolvimento do trabalhador com o processo. [...] Opera-se uma manipulação da consciência na qual o trabalhador passa a entender a empresa como a sua empresa e a produtividade como a produtividade da sua empresa, muito embora ele esteja alienado das duas. [...] A outra face dessa crise do mundo do trabalho, é que ela gera consequências fundamentais na subjetividade da classe operária, pois essa crise atingiu a forma de ser da classe operária. Temos, indubitavelmente, uma crise de consciência de classe, [...] principalmente, na crise do ideário que se contrapunha à lógica produtiva burguesa: o socialismo.

Porém, a luta econômico-social, incumbência destinada à classe proletária, se reafirma como necessidade urgente, dentro de um panorama de reestruturação do capitalismo que, apesar de aparentar sustentar uma democracia, em sua essência destrói as possibilidades democráticas.

O que está em jogo é mais do que dinheiro. Em um mundo globalizado, os estados nacionais perdem força. Um grupo pequeno de pessoas com muita riqueza tem grande poder de colocar as cartas a seu favor. Em casos extremos, a desigualdade é uma ameaça à democracia. A democracia é um regime igualitarista – ou, pelo menos, deveria ser. Sua ideia fundamental é a de que o poder político deve estar bem distribuído. Cada pessoa tem um voto, e os políticos são apenas representantes do povo. Fora do papel, claro, não é bem assim que funciona. Para começar, campanhas políticas têm se tornado, no mundo todo, operações milionárias. Além disso, depois que os votos são contados, entra em funcionamento uma máquina complexa e cara, que vai do lobby à manutenção do aparelho partidário. E, como se sabe, o dinheiro controla a mídia, e quem controla a mídia controla quais informações chegam aos eleitores. Quando a riqueza é bem distribuída, cada pessoa tem mais ou menos o mesmo poder de influenciar essa estrutura. Quando é muito concentrada, a porta está aberta para a plutocracia. Adeus igualdade de poder político (MEDEIROS, 2016, p. 06).

Gerando efeitos que ultrapassam a questão de ter mais ou menos acesso à riqueza, mas que infligem a constituição de uma relação humana entre si e com o mundo a sua volta, vale considerar uma possibilidade posta na contemporaneidade: a perspectiva de associação da luta de classes a outras lutas sociais, tais como a questão ambiental, a luta feminista, o orgulho negro, o reconhecimento social para pessoas LGBTQ+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros, *Queer*, Intersexuais, Assexuais), entre outras. Como afirma Antunes (2002), essas questões antecedem o capitalismo e poderiam sucedê-lo também. Neste sentido, é importante lembrar que a luta de classes possui sua centralidade enquanto luta na sociedade capitalista, pois a superação da sociedade capitalista pressupõe o fim das classes, mas não prevê o fim do racismo, homofobia, xenofobia, feminicídio etc. Porém, a luta de

classes, pela aspiração do comunismo, se refere a uma sociedade de profunda igualdade, com o fim de qualquer opressão, em que seria possível o resplandecer das diferenças, no sentido das individualidades.

Adentrando a discussão sobre a diversidade, ressalta-se que erroneamente se atribui a igualdade como sendo o antagonismo da diferença, dando a entender que, no comunismo, as diferenças subjetivas seriam anuladas. Netto (2002) explica que é justamente o oposto: A *igualdade* compõe uma realidade possível para a *diferença* (no sentido da diversidade), sendo o antagonismo da igualdade não a diferença, mas a *desigualdade*, base da nossa atual sociedade, que acompanha o crescimento da *indiferença*. Em outras palavras, a sociedade burguesa se estrutura em torno da desigualdade que se associa à indiferença, enquanto a sociedade comunista pressupõe a igualdade, que permite o desenvolvimento e respeito pelas diferenças (NETTO, 2002). Contra uma igualdade *formal* da emancipação política, que pretende abolir as diferenças, o comunismo propõe uma igualdade *real*, na qual as diferenças podem emergir. Com esta perspectiva, as lutas sociais contemporâneas encontram no comunismo uma correspondência para suas reivindicações, reforçando o caráter de emancipação *humana* que Marx (2009a) prevê em uma sociedade comunista.

Trabalhar essas questões é substancial para a reflexão do que significa o próprio comunismo pelo qual deve-se lutar. Sob o ponto de vista de uma militante feminista, a pesquisadora Álvaro (2013, p. 377) percebe que

não é menos comum encontrarmos nessa mesma história [da esquerda] atos de violência e discriminação contra as mulheres praticados por militantes que se intitulam “revolucionários socialistas”. Por isso, perguntamos: de que socialismo falamos? Qual socialismo queremos? O socialismo que queremos não pode admitir práticas que reproduzam qualquer tipo de exploração ou opressão. O socialismo que devemos construir desde agora, é o que liberta e emancipa, que quebra todas as cercas e formas de propriedade privada, inclusive, sobre o corpo da mulher.

Desta forma, não é só possível como também necessário a congregação das lutas sociais, não sendo oportuno, e nem benéfico, instituir uma luta que seria mais ou menos importante. Sendo a questão central a própria humanidade, todas as lutas são cruciais, e os objetivos convergem. Entende-se que “as relações sociais de sexo, ‘raça’ e classe não estão simplesmente associadas, mas sim, consubstanciadas como estruturas da sociedade patriarcal-racista-capitalista” (ÁLVARO, 2013, p. 376). As lutas não apenas confluem entre si, mas também se apoiam, preconizando que as questões da humanidade podem e devem ser unificadas. Com uma união das lutas, os grupos se fortalecem, como ocorreu, por exemplo, na

Inglaterra, com a criação do LGSM (Lesbians and Gays Support the Miners¹²) no ano 1984, durante a greve dos mineiros no governo de Margareth Thatcher.

Neste ponto é importante ressaltar a importância de se manter nas agendas das lutas a questão política, sob risco de se perder a característica subversiva ao capital. Por exemplo, atualmente tem se incentivado que as manifestações LGBTQ+ sejam desvinculadas das questões de classe, tentando tratar essa questão independentemente de sua problemática econômico-social. Desta forma, o protesto ganha uma mistificação festiva, esvaziando seu conteúdo revolucionário. É importante, portanto, reforçar o argumento da unificação das lutas sociais, como pode ser visto no relato de Favarin (2015):

Por um lado, as traidoras direções sindicais e dos velhos partidos, construídos outrora pela classe trabalhadora, convenceram os trabalhadores a limitarem sua luta à pauta econômica, datada pela patronal e subordinada às instituições do Estado e aos valores da inflação ditados pelo governo. Por outro lado, sem a hegemonia da classe trabalhadora, os movimentos organizados por demandas sociais e democráticas foram sendo hegemonizados pouco a pouco por direções pequeno-burguesas, que tinham como máximo horizonte a ocupação de cargos nos governos e espaços nas instituições do Estado para defenderem projetos de lei e políticas públicas que garantissem, perante a justiça, a igualdade de direitos para os setores oprimidos. Porém, trinta anos depois, com um negro na presidência dos EUA, várias mulheres presidentes de países, outro tanto de homossexuais assumidos em cadeiras legislativas – e até presidentes advindos da classe operária –, essa estratégia tem mostrado que somente os setores oprimidos ocupando espaços dentro desse Estado, ainda que possa garantir uma igualdade desse indivíduo em particular perante a justiça, termina somente reforçando a opressão e a desigualdade na vida dos demais milhões de negros, mulheres e LGBTQ's. A experiência e a falência dessa estratégia reformista têm retomado a perspectiva revolucionária como única forma de garantir, não só perante a lei, mas na vida, condições iguais para os setores oprimidos – o fim da opressão!

A união das reivindicações possui uma característica subversiva ao capital, que pode se tornar uma ameaça real ao sistema. Não se nega a potencialidade da classe proletária no processo revolucionário, como foi presumido por Marx (2010a) no século XIX. Porém, no século XXI as outras lutas ganharam uma dimensão que era inexistente em sua época¹³. As questões do meio ambiente, das mulheres, dos negros, entre outras, não tinham espaço na esfera política (é possível que essas lutas já existissem, mas não tiveram repercussão o suficiente para entrar nos registros históricos).

Atualmente, estas questões têm ganhado força, porém têm sido facilmente desvinculadas da problemática econômica, dando a impressão que suas lutas poderiam ser resolvidas por reformas no interior do capitalismo. Neste ponto, cabe reforçar o brilhantismo

¹² Lésbicas e gays apoiam os mineiros (tradução livre).

¹³ Essa proposta diverge fundamentalmente do que é preconizado por Boaventura de Sousa Santos (1991), que centraliza essas outras lutas como “novos movimentos sociais”, que seriam a chave para a deflagração do processo emancipador, em *substituição* à proposta marxiana das lutas de classes.

da teoria social marxiana, que consegue elucidar a estrutura interna do capitalismo com uma minuciosa riqueza, permitindo fundamentar novas conclusões sobre o enfrentamento deste sistema. Por isso, reafirma-se: assim como as questões das classes sociais não poderiam ser resolvidas sem a necessária revolução, as problemáticas questões de “raça”, gênero, sexualidade etc. não podem ser desvinculadas de sua opressão relacionada ao capitalismo. O capitalismo se sustenta pela desigualdade, sendo necessária a sujeição de alguns para o benefício de outros. A sujeição de um grupo em relação a outro alimenta às necessidades metabólicas do capital. Não é possível reverter essas questões por um capitalismo mais “humano”, pois é inerente ao capitalismo a lógica da exploração de alguns grupos.

É possível perceber, de forma geral, certa negligência realizada pela esquerda em relação a outras pautas, o que se constituiu como um dos fatores que realiza o enfraquecimento da luta revolucionária. Neste sentido, buscar as especificidades das lutas devem servir a uma ampliação das reivindicações, e não a uma diferenciação de estratégias. Como afirma Brah (2006), a ideia de um “essencialismo”, que diferenciam as diversas lutas das demais, enfraquece todos os movimentos. “Estruturas de classe, racismo, gênero e sexualidade não podem ser tratadas como ‘variáveis independentes’ porque a opressão de cada uma está inscrita dentro da outra – é constituída pela outra e é constitutiva dela” (BRAH, 2006, p. 351).

O proletariado, por se situar no âmbito da produção material da vida social, possui uma posição privilegiada para realizar a superação do capital, demonstrando que a classe revolucionária

deve se encontrar no interior da sociedade burguesa (não em qualquer ponto, mas em um ponto estratégico), mas deve se inserir num ponto onde sua existência e o metabolismo do capital sejam essencialmente antagônicos, como o é da permanência do capital e a sobrevivência da humanidade (IASI, 2011, p. 115).

Porém, a degradação ambiental, a exclusão social, a sujeição étnica e de gênero encontram no próprio capitalismo seu aprofundamento. Negar isto significa acreditar que uma reforma no capitalismo seria o suficiente para solucionar esses pontos, que seriam aparentemente alheios às questões de classe.

Considerando o desenvolvimento político-social que ocorre no interior do capitalismo, se imputa ao processo revolucionário a necessidade da unificação das lutas, como possibilidade real de fortificação para o enfrentamento. Esta instigação surge da confrontação da teoria com o assim existente, o que não significa um embate com a teoria marxiana, mas justamente o cumprimento de seu método investigativo.

Vimos que a teoria social de Marx é absolutamente necessária para o enfrentamento do tempo presente, mas também ressaltamos – procurando a fidelidade metodológica – que se faz necessária a revisão (a todo tempo). A sacralização dos escritos de Marx é contraditória com o “espírito” de sua obra e nada nos ajudará no processo revolucionário. Devemos, portanto, resgatar em sua obra aquilo que, do ponto de vista da política, continua atual. A percepção sobre a atualidade de suas indicações políticas só é possível de ser verificada quando as confrontamos com o real (HUNGARO, 2008, p. 170-1).

Neste sentido, se infere que no interior da classe proletária, a configuração da nossa sociedade favorece uma maior alienação para os trabalhadores negros, do gênero feminino, homossexuais etc. Como pondera Álvaro (2013, p. 375) “a classe trabalhadora tem dois sexos e possui “raça”, ou seja, ela não é uma massa homogênea”. Desta forma, se apresenta a importância do desenvolvimento de uma consciência de classe para si, que esteja apta a incorporar uma consciência feminista, negra, LGBT+, de preservação ambiental, enfim, todas as consciências que possuem um referencial humanista emancipador que se realizaria em uma sociedade comunista. Justamente por seu caráter radical (no sentido de ir à raiz das questões), se entende que a consciência necessária para lutar pela emancipação humana não se restringe à consciência de classe, ou consciência negra, feminista etc. Mas de uma consciência que incorpora todas as lutas que exigem uma transformação do real, uma *consciência revolucionária*.

A consciência, como um elemento subjetivo-objetivo chave para a luta pela emancipação humana, deve se manter em relação constante com a realidade concreta, de forma a não cair em um idealismo apartado das reais condições materiais de existência. É preciso considerar a atual formação da classe proletária, incorporando a questão do conceito e do “não conceito” de classe, além de perceber outras questões sociais que se relacionam com a configuração social capitalista, carregando, igualmente, alienação e desumanização. Trata-se, portanto, de uma consciência que se origina a partir de uma profunda análise da realidade, com o intuito de se voltar a ela para transformá-la.

3 REVOLUÇÃO, EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO

Apenas quando somos instruídos pela realidade é que podemos mudá-la (Bertolt Brecht).

O processo educativo, ao longo da história, se origina das necessidades desenvolvidas pela sociedade, sendo, juntamente ao trabalho, uma atividade fundamental à humanidade: “a educação é um complexo universal, comparecendo em todas as formas de sociedade constituídas pelo homem” (LIMA, 2009, p. 109). Desta forma, sua relação com o trabalho, como atividade que funda o ser social, é de profunda correspondência. O desenvolvimento humano alcançado pelo trabalho, e pelas metamorfoses do mundo do trabalho, promovem as transformações no processo educativo. Este, por sua vez, assegura e consolida o progresso social já alcançado por gerações anteriores, formando a humanidade de acordo com as necessidades sociais.

No início da idade moderna, momento em que revoluções na forma de produção material da vida social precedem revoluções socioeconômicas, ganha vigor uma perspectiva que considera a educação não só como um meio de fomentar a formação humana, mas também para exercer um papel ativo nas transformações sociais. Trata-se de um momento histórico em que a estrutura social passa a ser conscientemente questionada. A organização e a conformação social não são mais vistas como uma ordem divina, e sim relativa à própria humanidade, podendo ser transformada por esta. A burguesia começa a se impor sobre a antiga configuração social, que não mais suportava as necessidades dessa nova forma de produção.

Nesse contexto, a educação é alvo de uma grande expectativa: consolidar as revoluções sociais, sendo o tipo de ser humano que poderia realizar esta tarefa o norte do processo educativo. Com um progresso material realizado pelo desenvolvimento do conhecimento humano, a liberdade se vincula com a possibilidade de a humanidade vir a conhecer este mundo, e, com esse esclarecimento, se emancipar. A partir do momento em que a liberdade se vincula ao conhecimento, a educação é um dos pontos-chave para a emancipação. Assim, a educação é posta como a grande expectativa em prol da transformação social, a libertação da humanidade, e sua emancipação – um propósito ambicioso que se mantém atual nas propostas educacionais contemporâneas.

Desta forma, o capítulo pretende elucidar as transformações históricas que incidem sobre o complexo educativo, centralizando a escola como a forma social dominante de realização da educação, a partir do momento que o conhecimento demonstra sua potencialidade revolucionária. Nestes processos, junto ao projeto de uma burguesia

revolucionária, os anseios de liberdade e emancipação da humanidade se precipitam sobre a educação escolar. A emancipação passa a fazer parte do pensamento pedagógico, porém resguardando certas particularidades de acordo com os diferentes pensadores que elaboraram suas proposições. Buscando compreender as origens da vinculação entre emancipação e educação que incidem no atual cenário escolar, se perpassa as filosofias pedagógicas propostas por Comênio (séc. XVII), Rousseau e Kant (séc. XVIII). Procura-se identificar suas concepções de liberdade e emancipação, e assim compreender suas propostas de transformação social que se vincula ao projeto educativo. Esses pensadores foram escolhidos por serem os autores das principais ideias pedagógicas que foram sendo cooptadas e reelaboradas continuamente, e assim estarem presentes no ideário pedagógico contemporâneo hegemônico. Não se trata de analisar os autores em sua totalidade, por não ser esse o objetivo central da pesquisa. O estudo limita-se a tão somente buscar compreender suas contribuições para o campo educacional.

Em seguida, se discute a expectativa de emancipação pela educação em um momento histórico no qual se busca atenuar as ideias revolucionárias, estabelecendo o modo de produção capitalista como reformável, mas insuperável. Em período de decadência ideológica da burguesia, a partir do século XIX, se busca reduzir a realidade a somente o assim existente. A compreensão de emancipação se assemelha a uma busca pela melhor adaptação dos sujeitos à sociedade, o foco da transformação se volta e se limita ao indivíduo. Para entender esse período, analisa-se as propostas educacionais de Émile Durkheim (século XIX-XX) que se categorizam o que se entende como pedagogia tradicional moderna, e a oposição reformista deste ideário que se expressa no movimento de renovação do ensino Escola Nova (século XX), com destaque para as propostas de John Dewey (1859-1952).

Contestando essas proposições, se busca nas teorias marxianas e marxistas uma compreensão que considera a educação em sua potencialidade revolucionária de corroborar com a emancipação humana. Se entende que o complexo educativo, mesmo sendo determinado pela forma de produção material da vida social, possui uma relação dialética com a sociedade, que permite, nas brechas de suas contradições, atuar de forma subversiva. Desta forma, para além de uma expectativa idealista e individualista de a educação poder realizar a emancipação, se tenciona construir um posicionamento sobre a perspectiva da emancipação humana e o processo educativo, considerando sua relação dialética com a revolução.

3.1 Trabalho, educação, escola

Para uma compreensão congruente com a perspectiva histórica dialética a respeito da educação, é preciso reconhecer esta atividade como um complexo social que surge a partir das necessidades desenvolvidas na atividade trabalho, cumprindo uma determinada função em relação à constituição do ser social. Neste sentido, a educação, assim como o trabalho, é exclusiva à humanidade: “trabalho e educação são atividades especificamente humanas. Isso significa que, rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa” (SAVIANI, 2007a, p. 152). É verdade que os outros animais também realizam processos de aprendizados fundamentais para sua sobrevivência, porém, este não os leva para além de sua biologia, de modo que a forma de se relacionar com a natureza permanece, basicamente, a mesma, nas diferentes gerações dos animais não humanos. Ou seja, seu desenvolvimento está profundamente ancorado em sua biologia.

Entre os animais, a educação consiste num processo de complementação e atualização de tendências naturais, sempre em consonância com a caracterização da espécie e em conformidade com as determinações do meio, não havendo a mínima possibilidade de ruptura com os padrões naturais de desenvolvimento e reprodução. Trata-se de um processo circunscrito ao âmbito natural, realizado sob os limites dados em cada espécie pelo script geneticamente determinado (LIMA, 2009, p. 106).

Mesmo quando um animal consegue aprender elementos para além de sua biologia, como por exemplo no treinamento de cães, este não poderá transmitir sua aprendizagem para os outros animais de sua espécie (ou de qualquer outra), já que o conhecimento não foi por ele apropriado. Pode-se afirmar, nesta acepção, que os animais aprendem, mas não se apropriam de um conhecimento. Se apropriar de algo seria fazer disto um “órgão de sua individualidade” – usando a metáfora de Marx (2008a) (DUARTE, 1992) – no qual este não é apenas por ele reproduzido, mas utilizado como ferramenta para sua objetivação enquanto ser singular.

Portanto, o processo educativo realiza – junto ao trabalho – a própria humanização, que se constitui pelos processos de objetivação e apropriação. Neste sentido, a educação, além de exclusiva à humanidade, também se constitui como uma das atividades indispensáveis à esta.

Toda sociedade vive porque consome; e para consumir depende da produção. Isto é, do trabalho. Toda a sociedade vive porque cada geração nela cuida da formação da geração seguinte e lhe transmite algo da sua experiência, educa-a. Não há sociedade sem trabalho e sem educação (KONDER, 2000b, p. 112).

Elucidando essa questão, parte-se da afirmativa que a humanidade existe e persiste devido a sua produção autogerada, pelo trabalho. No interior do processo de trabalho ocorre não só a objetivação humana, mas também o processo de apropriação dos conhecimentos advindos durante a atividade. Sendo assim, o processo educativo, tal como a atividade

trabalho, é imprescindível para que o ser humano se torne humano. Como explica Saviani (2007a, p. 154), “a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo”. A educação surge, portanto, no seio da atividade trabalho, de forma que é possível afirmar que esse complexo possui, em relação ao trabalho, uma dependência ontológica.

A educação está vinculada à forma de realização do trabalho nas diferentes sociedades, logo em profunda relação com o desenvolvimento histórico da humanidade. A ideia do surgimento de uma forma de se efetivar a educação independentemente do modo em que se realiza o trabalho em determinada sociedade seria um contrassenso à perspectiva ontológica da educação. Sob esse ponto de vista:

a educação adquire real significado como objeto da reflexão ontológica somente quando analisada como um dos complexos que compõem o ser da sociedade. [...] Numa primeira aproximação, portanto, é cabível afirmar-se que uma ontologia da educação busca compreender a essência historicamente constituída do processo de formação dos indivíduos humanos como seres sociais. Não se trata de uma essência independente do processo histórico, das formas concretas de educação em cada sociedade (DUARTE, 2012a, p. 38).

Sendo um complexo histórico e mediado, a educação se identifica com a necessidade formativa da humanidade em relação à sociedade em que esta se insere: “uma visão histórica da educação mostra como esta esteve sempre preocupada em formar determinado tipo de homem. Os tipos variam de acordo com as diferentes exigências das diferentes épocas” (SAVIANI, 1989, p. 39). Desta forma, a essência do processo educativo se constitui da própria *formação humana*, esclarecendo que se entende como essência sua característica primordial que é gerada no interior do processo histórico, logo mutável e relativa à história. Ao longo das transformações históricas da forma de realização do trabalho ocorrem as transformações na forma de realização da educação, chegando, inclusive, em configurações que negam à educação a própria formação humana.

Na direção de uma compreensão do processo de formação humana, e de suas transformações, encontra-se o trabalho como ponto de partida. A educação se origina diretamente de necessidades produzidas no ato histórico do trabalho, não de forma etapista, mas associada:

Diríamos, pois, que no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações. [...] Nas comunidades primitivas a educação coincidia totalmente com o fenômeno anteriormente descrito. Os homens apropriavam-se coletivamente dos meios de produção da existência e nesse processo educavam-se e educavam as novas gerações. Prevalcia, aí, o modo de produção comunal, [...] não havia a divisão em classes. Tudo era feito em comum. Na unidade aglutinadora da tribo dava-se a

apropriação coletiva da terra, constituindo a propriedade tribal na qual os homens produziam sua existência em comum e se educavam nesse mesmo processo (SAVIANI, 2007a, p. 154).

Primitivamente, a acumulação de conhecimentos, gerados no ato produtivo, era transmitida para as gerações posteriores juntamente ao ato de trabalhar. O objetivo final da atividade não era propriamente educar, e sim a reprodução do mundo social. A transmissão do conhecimento era, portanto, assistemática e espontânea. Enquanto os elementos não validados pela experiência produtiva eram afastados, aqueles cuja eficácia fosse comprovada, eram preservados e transmitidos às novas gerações, para garantir a continuidade da espécie e a ascensão do gênero.

Com o advento da apropriação do excedente de trabalho alheio, e a consequente dominação do ser humano sobre o próprio ser humano, a sociedade é dividida em grupos sociais. Passa a ser viável que determinado grupo de seres humanos possa sobreviver sem realizar a atividade trabalho, ou seja, sobreviva graças ao trabalho de outrem. Consequentemente, esse grupo dominante, por não realizar a atividade trabalho, não realiza também a apropriação do conhecimento humano inerente ao processo produtivo, gerando a necessidade de uma formação educativa aparentemente apartada da atividade ontológica humana. O que dá origem à escola.

Ora, essa divisão dos homens em classes irá provocar uma divisão também na educação. Introduce-se, assim, uma cisão na unidade da educação, antes identificada plenamente com o próprio processo de trabalho. A partir do escravismo antigo passaremos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não-proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho.

A primeira modalidade de educação deu origem à escola. A palavra escola deriva do grego σχολή e significa, etimologicamente, o lugar do ócio, tempo livre. Era, pois, o lugar para onde iam os que dispunham de tempo livre. Desenvolveu-se, a partir daí, uma forma específica de educação, em contraposição àquela inerente ao processo produtivo (SAVIANI, 2007a, p. 155).

A escola surge, assim, como forma de humanização supostamente independente da atividade de trabalhar, em uma sociedade que subjuga o trabalho como uma atividade inferior, relegadas a humanos alegadamente de segunda ordem, os escravos. O trabalho era entendido em oposição a liberdade, enquanto o ócio seria a expressão desta. O espaço escolar não se identificava com as necessidades imediatas da vida humana, se destinando à promoção da humanidade em suas capacidades políticas, filosóficas, artísticas, aparentemente dissociadas das necessidades sociais concretas. Assim, a determinação social do trabalho nas sociedades antigas consoma uma suposta separação entre educação e trabalho. Porém, esta separação

entre educação e trabalho é a aparência de uma separação no interior do próprio trabalho: a divisão do trabalho manual e intelectual.

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

No decorrer das transformações sociais, o modo de produção da vida social se modifica, alterando, assim, a forma de realização do complexo educacional. Porém, se mantém a configuração de um processo educativo que ocorre de forma sistemática e intencional, para os destinados a exercer funções intelectuais, e a educação que se realizava concomitantemente ao trabalho, para os grupos que sustentavam a produção do mundo humano. A escola, como local oficial de realização da educação, se manteve, ao longo dos séculos, exclusiva para formação dos futuros dirigentes da sociedade.

Desde suas origens, a escola foi posta do lado do trabalho intelectual, constituindo-se num instrumento para a preparação dos futuros dirigentes que se exercitavam não apenas nas funções da guerra (liderança militar), mas também nas funções de mando (liderança política), através do domínio da arte da palavra e do conhecimento dos fenômenos naturais e das regras de convivência social. Isso pode ser detectado no Egito desde as primeiras dinastias até o surgimento do escriba, assim como na Grécia, em Roma e na Idade Média cujas escolas, restritas, cumpriam a função de preparar os também restritos quadros dirigentes (intelectuais) então requeridos. Nesses contextos, as funções manuais não requeriam preparo escolar. A formação dos trabalhadores se dava com o concomitante exercício das respectivas funções (SAVIANI, 1994, p. 160).

A formação humana prioritária e central era a educação pelo trabalho, realizada de forma assistemática. Já a educação escolar, institucionalizada, era um processo educativo secundário, de forma que sua realização ou não pouco interferiria nos rumos da sociedade. De forma mais clara, explica Duarte (2012a, p. 42):

Mas a educação escolar nas sociedades antiga e feudal não se constitui em uma atividade da qual dependa a produção e reprodução material dos seres humanos. [...] a educação escolar permaneceu, naquelas sociedades, como uma forma secundária de educação. A forma dominante da qual dependia a continuidade do processo de produção material da sociedade, continuou a ser, nessas sociedades pré-capitalistas, a educação pelo trabalho. Os homens de cujo trabalho dependia a existência dessas sociedades educavam-se diretamente na atividade laboral.

A partir do século XVI, com um crescimento material insólito realizado pela humanidade, ocorrem revoluções na forma de produção da vida social, impelindo transfigurações em toda estruturação social. Com o aquecimento da atividade mercantil, as cidades começam a ter uma prosperidade inusitada. As necessidades do mercado passam, assim, a estabelecer os rumos da produção, invertendo a antiga ordem de determinantes. A

produção do mundo humano, que tinha sido sempre, até então, definida pelas atividades do campo, passa a ser determinada pelas necessidades das cidades. A característica pré-capitalista de dependência da cidade em relação ao campo, se inverte na subordinação do campo em relação à cidade (MARX, 1985a).

No cerne da prosperidade urbana se encontra a transição da forma de produção artesanal para a manufatureira. Com o advento da manufatura, a produção material do mundo humano passou a ter a interferência de um planejamento intencional e articulado, que ampliava os resultados da produção, a realizando de forma mais eficiente e eficaz. Assim, o intelecto humano é reconhecido como força material. A possibilidade de o ser humano interferir em sua vida concreta, de forma conscientemente orientada, eleva a racionalidade como atributo que possui um poder concreto. Sendo os rumos da sociedade, cada vez mais, conscientemente orientados pela humanidade, e cada vez menos definidos pelos determinantes do mundo natural, o ser humano se percebe como capaz de transformar sua realidade concreta. A partir de sua consciência, de sua razão, a humanidade poderia viver mais e melhor.

Com o crescimento da sociedade urbana, é necessário um patamar mínimo de conhecimento a todos, sendo a família não mais suficiente para essa formação, em um momento em que a Igreja Católica está sendo questionada pela Reforma protestante. A concepção de humanidade, de infância e conseqüentemente de educação passam por uma revisão necessária para a nova proposta de organização social. A perspectiva humana que se instaura é daquele que quer conhecer e avançar, tendo como modelo o indivíduo que habita a cidade, nos burgos. Com a convicção da possibilidade de a razão interferir na realidade humana, origina-se, na sociedade ocidental, o movimento intelectual conhecido como humanismo, que se caracteriza por uma profunda crença na capacidade da humanidade selar seu próprio destino, a partir do conhecimento que provou propiciar um maior domínio concreto sobre a realidade.

Inaugurando a transferência de um pensamento teocentrista¹⁴ para o antropocentrista, o humanismo demarca a possibilidade de formação do ser humano pelos próprios seres humanos, e da possibilidade de sua emancipação: “Como expressão do enfoque humanista, [...] tem-se a emancipação [...], caracterizando-se como uma demanda, como uma necessidade humana de emancipação de dogmas religiosos e de renascimento de valores humanos” (LUIZ,

¹⁴ Teoria segundo a qual Deus é o centro do universo, sendo a humanidade apenas um instrumento Dele. Com o humanismo, o teocentrismo é substituído pelo antropocentrismo, no qual se centraliza o ser humano como determinador de sua própria vida e da sociedade. Não se nega Deus, mas se considera que Ele proporciona maior liberdade para a humanidade designar seu próprio destino.

2006, p. 02). A religião não é posta de lado, mas perde seu caráter monopolista do conhecimento. O ser humano passa a poder ser *transformado* pelo ser humano, pela via da educação. Como explica Suchodolski (2002, p. 13), “no processo histórico de desenvolvimento do pensamento pedagógico moderno, a prioridade pertence às concepções que atribuem à educação a função de realizar o que o homem deve ser. Como deve ser o homem?”. Assim, urge a necessidade de uma institucionalização, regramento e ordenação do espaço educativo. As propostas pedagógicas modernas possuem como norte a formação do devir humano, o ser que irá representar a sintetização das mudanças necessárias para uma nova época.

Até então, em sociedades anteriores, a forma de reprodução do mundo humano mantinha as configurações sociais de forma estáticas. Os seres humanos já nasciam como supostamente deveriam ser. As possibilidades de liberdade dos seres humanos eram, até aquele momento, claramente destinadas a um grupo social específico. Além disso, mesmo para os privilegiados socialmente, os limites da liberdade humana eram conhecidos e preservados. Sabia-se até onde poderiam ir as escolhas concretas da humanidade. Com a modernização, trazendo o conhecimento, o intelecto humano, em proximidade ao trabalho produtivo, alarga-se os limites já conhecidos da emancipação dos seres humanos em relação à natureza e a si mesmos. Tratava-se de uma possibilidade de emancipação trazida pelo conhecimento humano. Desta forma, foi possível perceber que o progresso da vida humana estava sendo trazido pela própria humanidade, sobre os ditames de sua razão. A compreensão da realidade se substancializa sobre a aparência de uma transformação social que se originara na transformação da consciência dos indivíduos. Assim, a emancipação supostamente teria que começar na consciência dos seres humanos, transformando sua individualidade, que transformaria o mundo.

Em vislumbre de uma nova sociedade, se erige a necessidade da constituição de um projeto formativo, que fosse capaz de propor o que a humanidade deveria ser. A educação escolar para todos se instaura como um dos atributos necessários à modernização. A formação espontânea, realizada em exercício, não era mais suficiente para acompanhar as necessidades de humanização que já estavam sendo postas. Uma educação intencional e sistemática começa a se apresentar como necessária para a formação da humanidade que esta nova sociedade exigiria. A formação educativa prioritária para a sociedade começa a ser transferida para um espaço institucionalizado. Se inicia a idealização da escola moderna. Neste meandro, importantes intelectuais se ocuparam em pensar uma educação intencional e sistemática, de forma que ela pudesse trazer a emancipação da humanidade.

3.2 Emancipação e educação: uma relação moderna

Em meados do século XVII, Jan Amos Comênio (1592-1670) traz uma proposta de educação formal que, pela primeira vez, se direciona a todos: uma educação universal, com a publicação de *Didactica Magna*, conhecida como o *Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos*, em 1649. A necessidade da ampliação da educação responde a uma ampliação dos próprios objetivos desta. A educação escolar, até então, se constituía de propostas que objetivavam a formação do indivíduo de classes aristocráticas, sendo a educação dos servos uma formação informal não institucionalizada, efetivada na prática juntamente ao próprio trabalho. Porém, com o desenvolvimento de um conhecimento humano que teria capacidade de beneficiar a produção, uma educação formal passa a ser necessária também para a formação do indivíduo que deveria realizar a produção material do mundo humano, sendo um importante instrumento para a implantação de uma nova sociedade.

Dessa forma, a escola ajustava-se à *nova época*, na qual o conhecimento humano se tornara objetivo e o trabalho se objetivara por força da medição de instrumentos. Essa época, já anunciada por Bacon, seria a época da emancipação do homem pelo seu progressivo domínio da natureza; seria a época de produção das condições materiais que tornariam possível a igualdade dos homens (ALVES, 2001, p. 77, grifos do autor).

A concepção de emancipação do ser humano se volta para a vida terrena, se vinculando ao desenvolvimento das condições materiais que permitem determinada liberdade em relação às intempéries da natureza, e que promovem a produção de bens para a satisfação das necessidades dos seres humanos de forma mais simples e mais garantida. O desenvolvimento das forças produtivas significaria a libertação da humanidade das mazelas do antigo regime, incluindo o fim da divisão da humanidade em níveis sociais. Entendimento que permanece atual para a justificação do desenvolvimento do capitalismo.

Com o questionamento da estratificação social, e uma crença na potencialidade humana, a suposta superioridade/inferioridade natural entre os seres humanos se fragiliza. Criticando a elitização da educação, Comênio (2001) defende que pessoas de todos grupos sociais são dotados de inteligência, que podem se desenvolver ao ter acesso à educação.

E [as escolas] onde existem, não são indistintamente para todos, mas apenas para alguns, ou seja, para os ricos, porque, sendo dispendiosas, nelas não são admitidos os mais pobres, salvo casos raros, ou seja, quando alguém faz uma obra de misericórdia. No entanto, é provável que, de entre os pobres, inteligências muitas vezes excelentes passem a vida e morram sem poder instruir-se, com grave dano para a Igreja e para o Estado (COMÊNIO, 2001, p. 146-7).

A viabilização de uma educação que seja para todos, e não apenas para uma classe privilegiada, implica na elaboração de procedimentos técnicos que permitissem o barateamento dos custos de uma educação pública. Comênio (2001) preconiza, assim, normas

escolares que perduram no cenário educativo contemporâneo, tais como: prévia organização dos objetos pedagógicos; estabelecimento de monitores e decuriões¹⁵ (que aumentariam significativamente a capacidade de atendimento de alunos por um único professor); ordenação do conteúdo a ser ensinado dentro de uma lógica de rápida assimilação; e criação do manual didático, em substituição aos livros clássicos (lhe rendendo o título de idealizador do que hoje é conhecido como livro didático).

Congruente à simplificação da produção em substituição do artesanato pela manufatura, a obra comeniana procura demonstrar, por meio da simplificação da prática educativa, a possibilidade de efetivação da ampliação da educação.

Logo, o educador morávio pressupunha uma organização para a atividade de ensino, no interior da escola, que visava equipará-la à ordem vigente das manufaturas, onde a divisão do trabalho permitia que diferentes operações, realizadas por trabalhadores distintos, se desenvolvessem de forma rigorosamente controlada, segundo um plano prévio e intencional que as articulava, para produzir mais resultados com economia de tempo, de fadiga e de recursos (ALVES, 2001, p. 73).

Como consequência de uma descomplexificação do ensino, Alves (2001) afirma que a proposta de uma educação universal possui bases concretas numa aceleração, impessoalidade e desqualificação do ensino. Em decorrência, a qualificação para ser professor também sofre uma simplificação. A marca medieval que demandava indivíduos com habilidades especiais para realizar um ofício, estava sendo substituída pelo desenvolvimento de materiais técnicos: qualquer um poderia desenhar um círculo perfeito, contanto que estivesse de posse de um compasso. Da mesma forma, a partir do desenvolvimento de materiais técnico-pedagógicos, qualquer indivíduo pessoa poderia ser professor. O desenvolvimento técnico humano, aparentemente paradoxal, proporciona a redução das exigências formativas do ser humano.

Sem negar a fé cristã, Comênio (2001) concilia a defesa do ser humano como a mais alta criatura, cujo objetivo desta vida é a preparação para vida eterna, com a necessidade de a humanidade ser formada pela própria humanidade para alcançar sua perfeição. Introduz a ideia de capacidades presentes no ser humano como forma de “sementes”, que devem ser desenvolvidas pela educação. O futuro da sociedade passa, assim, pela ação educativa. Sinalizando a necessidade da formação de seres humanos pelos próprios seres humanos como ponto crucial para se direcionar a sociedade para a transformação desejada, sendo que essa nova sociedade significa a libertação da humanidade, a educação, enfim, recebe seu aspecto salvacionista.

Portanto, na medida em que a cada um interessa a salvação dos seus próprios filhos, e àqueles que presidem às coisas humanas, no governo político e eclesiástico, interessa a salvação do gênero humano, apressem-se a providenciar para que, desde

¹⁵ Decurião seria o aluno mais avançado de determinada turma, que conduz essa turma por encargo do professor.

cedo, as plantazinhas do céu comecem a ser plantadas, podadas e regadas, e a ser prudentemente formadas, para alcançarem eficazes progressos nos estudos, nos costumes e na piedade (COMÊNIO, 2001, p. 118).

A salvação da humanidade pela educação introduz uma mudança das expectativas que eram exclusivas de um lócus religioso para um lócus educativo. O desenvolvimento da humanidade é trazido para a própria humanidade. Com uma vinculação da emancipação com a produção humana, e pela vinculação entre produção humana e conhecimento, a escola se substancializa como espaço necessário à emancipação. Ou seja, a relação entre *educação e emancipação* tem como base concreta, portanto, a relação entre *conhecimento e produção*. O ulterior crescimento da produção humana, nos moldes capitalistas, irá reforçar ainda mais essa perspectiva de emancipação decorrente de um investimento na formação humana.

Assim como outras grandes ideias inovadoras, a elaboração das propostas comenicanas não significou a imediata concretização do acesso de todos à escola. Mas formaram a base da concepção de que a escola é local de formação necessária para todos os seres humanos e que estes se desenvolvem ao longo da vida, promovendo o desenrolar do conceito de infância.

A partir do século XVIII a produção humana ultrapassou os limites do corpo humano, com a introdução da máquina a vapor nas fábricas, se comprovando a capacidade do intelecto humano na produção concreta de bens e riquezas. O desenvolvimento industrial evidencia a capacidade intelectual da humanidade na transformação concreta da vida social. “Pela maquinaria, que não é outra coisa senão trabalho intelectual materializado, deu-se visibilidade ao processo de conversão da ciência, potência espiritual, em potência material” (SAVIANI, 2007a, p. 158). Neste contexto, o movimento Iluminista arraiga a ideia de ser a humanidade, com sua racionalidade, a fonte de sua prosperidade. A passagem do capitalismo comercial para o capitalismo industrial, além de intensificar a densidade demográfica urbana, permitiu à humanidade uma produção de bens em uma escala antes considerada impossível. A razão, a ciência e a tecnologia reafirmam a centralidade da humanidade em seu próprio progresso.

Sob esses fundamentos, a emancipação é a pedra-de-toque do Iluminismo e realizá-la deverá ser tarefa de todos, pois dessa maneira os homens se tornarão livres e donos de si. A Ciência e a Filosofia deverão estar a serviço da emancipação, uma vez que elas poderão modificar os homens e a sociedade. Acreditar nos efeitos positivos da emancipação, por meio do esclarecimento, torna-se um dos princípios norteadores dos séculos que se seguem à Época das luzes (MELONIO, 2012, p. 53).

Porém o ideal humanista do iluminismo, por ter como base material estruturante o desenvolvimento das forças produtivas burguesas, fortalece o modelo liberal capitalista “dentro do qual a educação passou a desempenhar um papel muito importante, pois ela seria o

único instrumento capaz de formar o cidadão para o novo regime” (ARCE, 2002, p. 30). Um novo regime abalizado pela redefinição das classes sociais. Ariés (2006, p. 120) ilustra que, no século XVIII, houve “a especialização social de dois tipos de ensino, um para o povo, e outro para as camadas burguesas e aristocráticas [...] os ricos foram separados dos pobres”. Demonstra-se um processo de distinção no ambiente educativo: a educação escolar realmente é para todos, porém cada qual em seu lugar.

Alguns deles, como Condorcet, permaneceram fiéis à ideia de um ensino universal aberto a todos. Mas a maioria propôs, ao contrário - a partir da expulsão dos jesuítas - limitar a uma única classe social o privilégio do ensino longo e clássico, e condenar o povo a um ensino inferior, exclusivamente prático (ARIÉS, 2006, p. 128).

Apesar dos ideais de igualdade e liberdade, as relações sociais se estruturam sobre a base econômica que se consolidava, uma base que requeria uma certa concepção de liberdade, instaurando o liberalismo. O liberalismo reivindica o livre desenvolvimento da economia, a liberdade de possuir, defesa da livre concorrência, requerendo a limitação do poder estatal em benefício da liberdade individual. A instauração da ideia de uma individualidade centraliza o ser humano como sujeito portador de necessidades particulares.

Essa noção de individualidade cresce na medida que decai a justificativa da virtuosidade da pobreza, característica da era medieval, na qual lidava com uma vida cotidiana de menor prosperidade material. Com o crescimento da produção, o ideário de que a humanidade deveria suportar uma vida de sofrimento em prol de um bem maior para uma recompensa além da vida é questionado frente a uma realidade material de maior abundância, promovida pela própria ação da humanidade. Passa a haver espaço para a indagação sobre quais seriam os interesses próprios do sujeito: reconhece-se o indivíduo. Evidencia-se a contradição entre necessidades sociais, comuns a todos, e as necessidades individuais, os interesses particulares.

Percebendo os riscos de uma sociedade legitimada pela exacerbação da individualidade, Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) inicia uma crítica à sociedade burguesa que despontava. Porém, sem possuir os condicionantes históricos para desvelar a estrutura inerente desta sociedade, realiza uma proposta utópica de conformidade entre os fundamentos do capitalismo e uma sociedade mais humana (COUTINHO, 1996). Reconhecendo a urgência de se encontrar uma forma para que a coexistência social não seja inviabilizada pelos interesses individuais, o filósofo suíço discorre sobre a necessidade de um *contrato social*. Pois, por ser capaz de perceber as contradições objetivas do crescimento da sociedade burguesa, vê na regulação social a saída para a conciliação entre a vontade geral (coletiva) e a

vontade de todos (soma das motivações egoístas). Dessa forma, não participa do otimismo liberal em voga nesse período. Como explica Coutinho (1996, p. 16-7, grifo do autor):

Tanto para Smith quanto para Rousseau, a mola do progresso reside na ampliação crescente da divisão do trabalho, na multiplicação das demandas e dos carecimentos humanos; para ambos, o agente central desse progresso é o indivíduo que se empenha na busca de seu próprio interesse, expresso no lucro privado. A diferença básica – e radical – reside na avaliação dos resultados a que conduz esse processo. Adam Smith, ainda que não negue as contradições geradas pelo desenvolvimento da sociedade que descreve, conclui afirmando que uma suposta “mão invisível”, atuando através do mercado, terminaria por harmonizar os vários interesses individuais conflitantes: a máxima explicitação do individualismo seria a condição para o bem-estar geral. [...] O diagnóstico axiológico de Rousseau é completamente diverso do otimismo smithiano: para ele essa sociedade “liberal” regida pelo mercado – na qual cada uma busca apenas aumentar sua propriedade e satisfazer seu próprio interesse – conduz não ao bem-estar geral, mas sim ao aumento da desigualdade *social* (que ele distingue explicitamente da desigualdade natural), com todas as suas sequelas negativas no plano da moral social e individual.

Constatando o nascimento da propriedade privada como a origem e o fundamento da desigualdade social entre os seres humanos, vê no desenvolvimento social a corrupção da humanidade. Entende que os seres humanos nascem com o potencial para o desenvolvimento do bem, mas os valores construídos pela sociedade burguesa estavam desumanizando os indivíduos. Desta forma, defende uma regulação social para que todos tenham condições de se sustentar, pois a falta de recursos, situações de impotência, e a subordinação em relação a outros para poder manter sua própria vida, significaria o caminho para a maldade praticada pela humanidade. “Toda maldade vem da fraqueza; a criança só é má porque é fraca; fortalecei-a, ela será boa; quem tudo pudesse nunca praticaria o mal” (ROUSSEAU, 1995, p. 48). É neste sentido que Rousseau inaugura o *cuidado* como função educativa, por sustentar a compreensão de que a bondade é uma característica inata dos seres humanos, logo presente em todas as crianças, mas que só poderia prosperar quando apoiado pelos adultos.

Rousseau (1995) acusa uma impropriedade que estaria acontecendo no processo educativo, ao se tentar formar um bom indivíduo, porém para uma sociedade com ditames perversos. Devido uma sociedade que pregaria valores imorais, a formação do indivíduo estaria se dando de forma contraditória e infrutífera.

Aquele que, na ordem civil, deseja conservar a primazia da natureza, não sabe o que quer. Sempre em contradição consigo mesmo, hesitando entre suas inclinações e seus deveres, nunca será homem ou cidadão; não será bom nem para si nem para outrem. Será um dos homens dos nossos dias, um francês, um inglês, um burguês; não será nada (ROUSSEAU, 1995, p. 13).

Os interesses naturais dos seres humanos estariam em conflito com seus interesses sociais, gerando a cisão entre o ser humano e o cidadão. Defendendo a primazia do ser humano frente ao cidadão, entende que a educação deve se voltar para a formação de si

mesmo enquanto humano, antes de para a sociedade. Vê, desta forma, a única maneira do ser humano poder ser livre. A educação é reafirmada como instrumento crucial para a liberdade da humanidade, mas deveria ser diferente do que havia sido até então. Ao invés de se formar o cidadão para a sociedade burguesa, deveria se formar o ser humano natural que poderia ser livre, na expectativa de que um ser humano livre significaria um ser bom, que poderia conciliar os avanços da sociedade capitalista com a necessidade de controlar as crueldades inerentes desse sistema. A liberdade rousseauiana é positiva, enquanto emancipação pela conquista de autonomia, divergindo da liberdade negativa dos liberais, que se sustenta na não-intervenção do Estado. Entretanto, a sua concepção de liberdade entende esta como um atributo do indivíduo natural (COUTINHO, 1996), que deveria ser adquirida pelo próprio esforço do indivíduo, com a assistência de um preceptor. Assim, a emancipação da humanidade recebe seu caráter individual pois, mesmo necessitando da ajuda do outro, esta é construída por cada indivíduo em sua vida privada.

A ideia de um ser humano natural que deveria ser formado desde cedo para poder ser o mais livre possível dentro desta sociedade, traz a formação da criança como eixo central. Reforça-se a ideia da criança como um ser em processo que precisa de cuidado desde cedo, sendo a afeição na educação da criança parte necessária para um futuro social melhor. Como explica Cury (2004, p. 09),

A educação e a criança tornam-se inseparáveis na medida em que a educação da criança é uma promessa de um progresso que inclui em si, desde logo, o sentimento e a afetividade. Nasce daí toda uma preocupação com essa fase da vida humana. A criança é vista como um potencial a ser desenvolvido pelos professores.

Rousseau (1995) demarca sua característica iluminista ao conceder à razão uma atribuição humana determinante, inclusive para sustentar a bondade inata dos seres humanos. “Somente a razão nos ensina a conhecer o bem e o mal” (ROUSSEAU, 1995, p. 48). Porém, se destaca por reconhecer a emoção e a afetividade como fator decisivo para o sucesso da educação da criança. Suas ideias não passam despercebidas por outros iluministas de seu tempo, dos quais recebe críticas, principalmente por defender que a civilização havia afastado o ser humano da felicidade. É neste sentido que Rousseau (1995) elabora, em vistas de uma sociedade melhor, um tratado de educação que prioriza formar o ser humano natural livre, ao invés do cidadão constrangido pela sociedade.

Desta forma, a proposta rousseauiana de educação preza por uma formação livre, com proximidade afetiva, e incentivo à independência, diferenciando a liberdade da voluntariedade: “conceder às crianças mais liberdade verdadeira e menos voluntariedade, em deixá-las com que façam mais por si mesmas e exijam menos dos outros” (ROUSSEAU,

1995, p. 50). Estabelece, assim, a concepção de uma “educação negativa”, na qual instrui o mestre a interferir o menos possível no desenvolvimento próprio do jovem. “A educação – segundo Rousseau – não deve ter por objetivo a preparação da criança com vista ao futuro ou moldá-la de determinado modo; deve ser a própria vida da criança” (SUCHODOLSKI, 2002, p. 31). Afinal, o filósofo suíço vê, na sociedade, cerceamento e opressão, e preocupa-se em direcionar a educação como um fornecimento de assistência para um livre desenvolvimento.

O único hábito que se deve deixar a criança adquirir é o de não contrair nenhum; que não ponham mais sobre um braço do que o outro; que não a acostumem a dar mais uma mão do que a outra, a dela fazer uso mais amiudado, a querer comer, dormir, agir nas mesmas horas, a não poder ficar sozinha de dia ou de noite. Preparai de longe o reinado de sua liberdade e o emprego de suas forças, deixando a seu corpo o hábito natural, pondo-a em estado de ser sempre senhora de si mesma e fazendo em tudo sua vontade logo que tenha uma (ROUSSEAU, 1995, p. 43).

Acreditava que as virtudes humanas poderiam ser livremente desenvolvidas, caso não tivesse a interferência das exigências sociais que “castravam” o potencial humanitário. Princípiase, assim, a centralidade do processo educativo no educando, perspectiva que foi posteriormente reeditada em diversos pensadores educacionais (Pestalozzi, Froebel, Maria Montessori, Decroly, Claparède, Dewey, entre outros, servindo como sustentação teórica para o movimento de renovação do ensino Escola Nova, no século XX).

Em síntese, a obra rousseauiana evidencia uma falha da sociedade em garantir liberdade ao indivíduo e recorre a duas propostas, uma individual e outra coletiva: a reestruturação educativa, tendo a formação da criança como eixo central; e o estabelecimento de um contrato social, que impediria o proliferar de uma desumanização gestada pelos interesses burgueses. A cisão entre o indivíduo e sociedade é posta como remediável, mas não como superável. Sendo assim, o ser humano seria sempre dual: o ser humano “natural” e o cidadão.

É por isso que só lhe resta, como meio para superar esse antagonismo, propor um apelo abstrato à consciência moral, cuja emergência, de resto, quando não for suficiente a “voz interior” ou o “diálogo consigo mesmo”, deverá ser auxiliada pela prática pedagógica de um mestre iluminado (no caso do indivíduo) ou pela ação de um Legislador externo (no caso da sociedade) (COUTINHO, 1996, p. 28).

A preocupação educacional de Rousseau (1995) é formar o ser humano livre, capaz de atuar no mundo de forma competente e habilidosa. Funda, desta forma, uma proposta educacional de abordagem antropológica em detrimento a uma epistemológica. O conhecimento acumulado pela humanidade deveria ser apropriado pelo indivíduo de forma espontânea, com a menor interferência possível do professor – uma construção teórica que

atualmente alicerça escolas que sustentam o modelo de aprendizagem *laissez faire*¹⁶ como referência de formação para a autonomia, tais como a Escola da Ponte, em Portugal, e a Summerhill School, na Inglaterra.

Rousseau (1995) exalta a situação dos pobres como o exemplo de educação natural que lhes foi imposta por sua própria situação de escassez, que conseqüentemente os obrigaram a se desenvolverem para sobreviver.

O pobre não precisa de educação; é obrigatória a de sua condição, não precisa ter outra. Ao contrário, a educação que o rico recebe de sua condição é a que menos lhe convém tanto para si mesmo quanto para a sociedade. Ademais, a educação natural deve tornar um homem adaptável a todas as condições humanas: ora, é menos razoável educar um pobre para ser rico do que um rico para ser pobre, pois em proporção do número das duas condições, há mais arruinados do que enriquecidos. Escolhamos portanto um rico, teremos certeza, ao menos de ter feito um homem a mais, ao passo que um pobre pode tornar-se homem sozinho (ROUSSEAU, 1995, p. 29).

Nesse trecho é possível perceber Rousseau como um homem de seu tempo, ainda imbuído da ideia de que existiriam diferenças naturais, que justificariam uma segregação social. É preciso lembrar que o filósofo se situa no período de uma burguesia revolucionária, que ainda buscava se desvencilhar de ideologias medievais. A própria ideia de “educar um rico para ser pobre”, em sua época, requer uma perspectiva revolucionária.

Entretanto, ao buscar um caminho para o desenvolvimento humano que garantisse sua liberdade, Rousseau (1995) propõe uma concepção de educação privada, voltada para a classe dominante, pois as outras classes já aprenderiam na sua vida cotidiana a se tornarem humanos. O que se configura como uma regressão aos ideais de uma formação sistemática e intencional para todos. Além disso, sua aceção estimulou a ideia de que o conhecimento que importava a ser assimilado seria aquele que o estudante pudesse perceber sua utilidade imediata. Postulações que posteriormente foram utilizadas para servirem à justificação de uma melhor educação voltada apenas para a classe dominantes, relegando aos pobres uma formação meramente instrumental. Além disso, ao valorizar uma construção do conhecimento de forma espontânea, suas ideias abriram caminho para uma perspectiva pragmática de formação, esvaziando a função do professor em direção a um assistente. Arce (2002), analisando as propostas pedagógicas de Pestalozzi e Froebel, herdeiros diretos do pensamento rousseauiano, infere que:

Existem nestes princípios educacionais uma despreocupação com a transmissão de conhecimentos, o que leva a um rebaixamento no nível do ensino e a um total

¹⁶ “Deixe fazer”, em tradução literal. O *laissez faire* é um modelo de aprendizagem que estimula a livre exploração e escolha dos estudantes em relação sua própria aprendizagem. Fora do âmbito do ensino, o termo também significa a expressão do liberalismo econômico, na qual o mercado deve funcionar livremente, com a menor regulação estatal possível.

empobrecimento dos conteúdos, fato este extremamente prejudicial para as camadas mais pobres da população que, na maioria das vezes, encontram na escola o único meio de acesso aos conhecimentos mais elaborados. [...] além de transmitirem muito pouco conhecimento, centram o processo educativo no indivíduo e ainda retiram totalmente da educação as preocupações políticas, fazendo com que a escola se volte cada vez mais para o cotidiano e para o âmbito restrito da vida privada (ARCE, 2002, p. 210).

Desta forma, o seu legado educacional realiza conquistas importantes no sentido de considerar a importância do desenvolvimento infantil, diferenciando a criança de um adulto, e de valorizar o diálogo entre estudante e o professor como método de aprendizagem. Porém, auxilia na adaptação do indivíduo desde a mais tenra idade para viver na sociedade capitalista.

Recordando seu contexto histórico, no qual o capitalismo ainda se constituía de forma insurgente, a superação da ordem burguesa não poderia se apresentar como uma possibilidade. Como explica Coutinho (1996, p. 17):

Rousseau, na verdade, é um implacável crítico da própria sociedade burguesa, talvez o primeiro grande crítico dessa sociedade a apoiar sua oposição não numa tentativa de retorno (ou conservação) da ordem feudal historicamente ultrapassada, mas na utopia de uma sociedade democrática e igualitária, que ele identifica, no Contrato, com uma república autogovernada fundada na vontade geral. Decerto, em sua crítica ao capitalismo, Rousseau não se apóia - nem podia fazê-lo, dado seu contexto histórico - no ponto de vista da classe trabalhadora moderna, do proletariado; ele adota o ângulo de visão do pequeno camponês e do artesão, os quais, na época, tinham suas condições de vida rapidamente destruídas pelo avanço do capitalismo. Por isso, as bases econômicas da sociedade democrática que defende não se fundam na socialização da propriedade, mas sim em sua distribuição igualitária: é como se Jean-Jacques pretendesse conservar o modo de produção mercantil simples, mas impedindo-o de se converter em modo de produção capitalista.

A perspectiva que avista em prol da humanidade é a moderação do capitalismo, que seria realizada pela virtude inata presente nos indivíduos, contando com uma formação educativa adequada para o florescer desta qualidade. Sendo assim, realiza propostas educativas fundamentadas numa crença na genuína natureza humana, que poderia, por sua vez, refrear as barbaridades resultantes da estrutura social econômica burguesa. A emancipação poderia ser construída individualmente, auxiliada por uma educação de alto teor antropológico. Com essa liberdade, advinda da própria natureza humana, poderia se conceber uma sociedade capitalista “humana”.

Em contraproposta, Immanuel Kant (1724-1804) via a liberdade e essa natureza humana como opostos. O âmbito da natureza humana espontânea seria o da menoridade da humanidade, no qual se estaria preso aos instintos. No abandono do reino dos desejos, a humanidade poderia demonstrar um outro aspecto do ser humano, no qual haveria aspirações mais profundas, dentre elas a de superar essas determinações da natureza. A característica humana, que permitiria essa superação da natureza, o que inclui a superação de si mesmo,

seria a razão. Assim, a liberdade kantiana se refere ao sujeito se servir de sua própria razão em todas as questões de consciência. Com esta liberdade se ascenderia ao esclarecimento, com “a saída do homem da menoridade da qual ele próprio é culpado” (KANT, 2013, p. 08). A depender de sua dedicação, o ser humano poderia se aproximar cada vez mais dessa qualidade ideal, da razão pura.

Estar no reino da não-razão (da animalidade ou selvageria), apesar de estar se agindo livre das leis, o ser em si não seria livre, pois estaria preso ao mundo dos sentidos, dos caprichos, das vontades, o que o afastaria de sua humanidade. Assim, a humanidade do ser se apresenta como algo a ser construído, ao passo que, junto à esta, a liberdade seria desenvolvida. O esforço do indivíduo para o desenvolvimento da humanidade é necessário visto que, em sua perspectiva, seria cômodo permanecer neste estado de menoridade.

A preguiça e a covardia são as causas pelas quais uma parte tão grande dos homens, libertos há muito pela natureza de toda tutela alheia (*naturaliter majorenes*), comprazem-se em permanecer por toda sua vida menores; e é por isso que é tão fácil a outros instituírem-se seus tutores. É tão cômodo ser menor. Se possuo um livro que possui entendimento por mim, um diretor espiritual que possui consciência em meu lugar, um médico que decida acerca de meu regime, etc., não preciso eu mesmo esforçar-me. Não sou obrigado a refletir, se é suficiente pagar; outros se encarregarão por mim da aborrecida tarefa (KANT, 2013, p. 01).

Percebendo a humanidade como constituída de seres capazes de serem livres, porém se mantendo subservientes a lógicas alheias, Kant (2013) marca sua característica iluminista revolucionária, que buscava libertar os seres humanos dos arbítrios de outrem, centralizando o indivíduo como único definidor de suas próprias ações. Sua característica humanista se revela, também, em sua preocupação em estabelecer um patamar de civilidade, fundada na razão, na qual um ser humano não poderia jamais ser meio para outro ser humano, pois a humanidade só poderia ser considerada com um fim em si mesma. A atribuição animalesca que se fazia dos seres humanos das classes subalternas era incompatível com sua percepção do potencial humano. Neste sentido, faz a crítica:

Entretanto, alguns poderosos consideram, de certo modo, o seu povo como uma parte do reino animal e têm em mente apenas a sua multiplicação. No máximo desejam que eles tenham certo aumento de habilidade, mas unicamente com a finalidade de poder aproveitar-se dos próprios súditos como instrumentos mais apropriados aos seus desígnios (KANT, 1999, p. 25).

O filósofo prussiano percebe a possibilidade do ser humano ser livre, a partir de um potencial inerente à toda humanidade. Essa possibilidade de liberdade seria exclusiva para seres humanos, fundada pelo fato do ser humano ser o único animal a possuir a capacidade da razão. Nesta acepção assume-se, portanto, a existência de uma essência humana ideal e absoluta, que seria a razão (KANT, 1999). Este atributo seria o que a possibilitaria ambicionar

um estado de liberdade: o desenvolvimento da essência humana - a razão - permitiria a entrada progressiva no estado de liberdade.

Para trazer o ser à sua essência humana, e conseqüentemente à sua liberdade, a educação teria um papel fundamental, já que “Kant concebe a pedagogia como uma das formas de realização de sua filosofia prática” (DALBOSCO, 2004, p. 1333). Caberia ao processo educativo uma dupla tarefa: a *instrução*, com papel positivo (acrescentar algo ao indivíduo), e a *disciplina*, com função negativa (retirar algo do indivíduo, no caso a sua selvageria) (KANT, 1999). O objetivo final da educação seria desenvolver em cada indivíduo toda a perfeição de que ele seria propenso, o que demonstra sua aposta no processo educativo para a formação do sujeito ideal.

No sentido de se aproximar deste modelo, Kant explica (2013) sobre a importância de se *coagir* a criança a não ceder a suas vontades sem antes passar pelo crivo de sua própria razão. A necessidade dessa coação procede da diferenciação entre o *homo fenomenon*, que descreveria a humanidade tal como ela é, e o *homo noumenon*, que descreveria como a humanidade deveria ser, ou seja, uma ideia reguladora da ação humana. Desta forma, na perspectiva kantiana “o indivíduo se tornará tão mais livre, mais humano, mais moral, quanto mais se aproximar do *homo noumenon*, isto é, quanto mais se tornar um ser que dirija suas ações pela razão pura” (DUARTE, 1992, p. 137). Esta busca do estado ideal se afilia à pretensão de se aproximar de um estado de perfeição, a ser alcançado pela subtração de um estado natural selvagem.

Nesta perspectiva, enquanto a criança ainda não pode se apoiar em sua própria razão para guiar suas atitudes cabe à educação moldá-la, servindo como um agente externo de controle. À medida que o ser se desenvolve esse controle deve ir se tornando autocontrole, de forma que o sujeito possa pautar todas suas ações e escolhas em nada além de si mesmo, como expressão máxima da liberdade do indivíduo. Portanto, há uma importante diferenciação entre a coação, que implica o desenvolvimento da disciplina, e adestramento, que impediria o desenvolvimento do livre pensar.

A ação disciplinar exercida pelo educador com relação ao educando não pode, nem de perto, ser confundida com uma ação de adestramento. A expressão “adestramento” conduz para uma imagem bem familiar à cultura humana: a da domesticação de animais. Domesticar um animal significa adequar o seu comportamento à vontade humana com base na pressuposição de que aquele não possui liberdade nem vontade [...]. Ora, transpor esta relação de domesticação para o âmbito da relação pedagógica entre educador e educando significa ignorar o que existe de profundamente humano no homem, a saber, sua racionalidade e sua liberdade. Este é o motivo por que Kant se volta radicalmente contra a ideia de se adestrarem homens. Ao conceber a educação como uma tarefa tão complexa que, por isso, não possa ser tratada por meio de simples receitas, Kant atribuiu ao conceito de “disciplina” um papel importante para o ideal de construção de um

estado futuro melhor, associando-o inteiramente ao propósito de ensinar a criança a pensar (DALBOSCO, 2004, p. 1345).

Próximo de sua essência racional o indivíduo poderia pensar por si mesmo, no qual não seria mais subjugado a nada que não lhe parecesse ter uma explicação lógica. É neste sentido que a ideia de emancipação em Kant se aproxima da possibilidade de ter uma vida autônoma. Trata-se de uma *autonomia da consciência*, que ocorreria no plano ideal.

Essa autonomia não poderia ser construída pelo sujeito individual por suas próprias forças (como na perspectiva rousseauiana), mas sim pela coletividade. O modelo de humanidade a ser alcançado não estava dentro de cada um, mas num patamar ideal comum a todos, sendo necessário o esforço coletivo para a construção dessa humanidade livre.

É, portanto, difícil para todo homem tomado individualmente livrar-se dessa minoridade que se tornou uma espécie de segunda natureza. Ele se apegou a ela, e é então realmente incapaz de se servir de seu entendimento, pois não deixam que ele o experimente jamais. [...], são poucos os que conseguiram, pelo exercitar de seu próprio espírito, libertar-se dessa minoridade tendo ao mesmo tempo um andar seguro. Que um público, porém, esclareça-se a si mesmo, é ainda assim possível; é até, se lhe deixarem a liberdade, praticamente inevitável (KANT, 2013, p. 02).

O grau máximo de esclarecimento que expressaria a perfeição humana não poderia ser atingido “pelo homem singular, mas unicamente pela espécie humana” (KANT, 1999, p. 19). As capacidades “puramente” humanas não viriam do íntimo do ser, mas de uma realidade transcendental, que seria o alicerce de toda fundamentação sobre a virtuosidade humana a ser desenvolvida por todos. Com destaque para o desenvolvimento individual pela coletividade, a educação se torna o local privilegiado para o esclarecimento da humanidade, para a construção de sua autonomia, e sua emancipação.

A existência humana depende, para constituir-se como tal, de uma educação emancipadora. A educação adquire o significado não somente de transmitir habilidades e competências, mas de instruir para o exercício da cidadania, mais ainda, *de formar a própria natureza humana* (AMBROSINI, 2012, p. 381, grifos nosso).

Diferentemente de Rousseau (1995), que indicava formar *para* a natureza humana, Kant (1999) aspira formar *a* natureza humana. Essa natureza seria desenvolvida pela racionalidade, contrapondo a ideia de uma boa natureza selvagem humana que seria, na verdade, a sua prisão. Por esse motivo é necessário o esforço para alcançar essa humanidade, visto que, apesar de inadequado, seria confortável permanecer no estado de menoridade. O objetivo de formação humana seria, então, se aproximar do seu *eu transcendental* pelo processo educativo intencional. É neste sentido que Kant (1999, p. 15) afirma que

O homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz. Note-se que ele só pode receber tal educação de outros homens, os quais receberam igualmente de outros. Portanto a falta de

disciplina e de instrução em certos homens os torna mestres muito ruins de seus educandos.

Kant (2013) realiza uma virada decisiva para a educação escolar como local de formação humana, marcando o entendimento de formação do indivíduo como sendo a menor fração de um projeto de formação da sociedade. A sociedade seria, portanto, aprimorada com o passar de cada geração, como resultado de um processo evolutivo que ocorreria no interior da educação, a partir do aperfeiçoamento humano realizado pela própria humanidade em coletivo.

A educação direta e intencional seria, assim, a única via de formação humana. “Uma vez que as disposições naturais do ser humano não se desenvolvem por si mesmas, toda educação é uma arte” (KANT, 1999, p. 21). Por “disposições naturais”, Dalbosco (2004, p. 1340) explica que “Embora naturais, essas disposições não se desenvolvem de modo espontâneo e natural por si mesmas, precisando por isso ser provocadas pela ação de outros homens, o que Kant denomina de arte da educação”. As disposições humanas “naturais” seriam opostas a qualquer natureza concreta, pois se referem a um plano abstrato, ideal, transcendental. Desta forma, não haveria uma natureza humana oposta à civilização humana – pelo contrário, o desenvolvimento da sociedade humana seria o reflexo do desenvolvimento da própria natureza humana. Caberia à educação reforçar este progresso da humanidade que a tornaria cada vez mais universal.

O estabelecimento de um projeto educativo deve ser executado de modo cosmopolita. Mas o bem geral é uma Ideia que pode tornar-se prejudicial ao nosso bem particular? Nunca! Já que, ainda que pareça que lhe devemos sacrificar alguma coisa, na verdade trabalhamos desse modo melhor para o nosso estado presente. E, então, quantas consequências nobres se seguem! Uma boa educação é justamente a fonte de todo o bem neste mundo (KANT, 1999, p. 23).

Um interesse particular que fosse contrário ao interesse geral, na verdade, seria um reflexo de uma voluntariedade instintiva, que deveria ser extinto a partir do desenvolvimento de uma autêntica natureza humana racional. Não haveria interesses contraditórios entre a coletividade e a singularidade, contando que esta última estivesse próxima da verdadeira humanidade kantiana. Neste aspecto, Duarte (1992, p. 137) realiza sua crítica por perceber na produção kantiana uma busca pela anulação da singularidade: “O conceito, fundamental, porém, de liberdade, de humanização, de crescimento moral do indivíduo, é, na relação deste com a ideia de homo noumenon, um conceito que conduz à constante busca de eliminação da singularidade”. O autor infere que o estado de perfeição, que Kant (2013) designa como objetivo da humanidade, não conduz a uma individualidade autônoma e ao mesmo tempo humanizada, mas para um padrão inalcançável. A problemática

cisão entre interesses coletivos e individuais, entre ser humano e cidadão, reflexo de uma alienação histórica, é transformada num fenômeno eterno, intransponível no plano material.

A preocupação kantiana se expande no sentido de buscar construir uma norma de conduta, lógica e racional, que possibilitasse o crescimento social, entendendo que assim os indivíduos também estariam se desenvolvendo na direção de sua melhor expressão. Há, portanto, a tentativa de se encontrar um parâmetro de definição para o que seria certo e errado em um viés cristão, porém em contexto no qual as justificativas medievais já haviam perdido a credibilidade na função de trazer explicações universais. Sem a perspectiva do dogma e da crença como critério de verdade, junto a um referencial humanista, o filósofo constrói a ideia de um reino da razão pura, na qual sua aproximação significaria a emancipação da humanidade. Nesta apreensão, se constrói o notável imperativo categórico kantiano: *age como se a máxima de tua ação devesse tornar-se, através da tua vontade, uma lei universal*. Qualquer atitude que se tornasse insustentável ao ser realizada por todos não poderia ser uma atitude universal, logo não seria correta para ser realizada pelo indivíduo. Rowlands (2005, p. 154-5, grifo do autor) traz um exemplo esclarecedor para essa questão:

Tome, por exemplo, uma política de quebrar suas promessas sempre que isto servir aos seus próprios interesses [...]. Uma política de mentir sempre que conveniente não poderia ser adotada por todos. Para entender por que não, pergunte-se: “O que aconteceria se todas as pessoas quebrassem as promessas sempre que isso fosse conveniente?”. Em primeiro lugar, se promessas fossem rotineiramente quebradas, então ato de prometer perderia completamente o valor. [...] então, logo as pessoas parariam de prometer. [...] A política de quebrar promessas é particularmente autodestrutiva. Se todos rotineiramente quebraram promessas, logo nenhuma promessa seria feita, e assim nenhuma promessa poderia ser quebrada. A política é, em outras palavras, *inconsistente*. Logo, quebrar promessas é moralmente errado.

O dever-ser kantiano é vazio de conteúdo, coerente com a perspectiva de repelir dogmas e crenças, colocando a própria humanidade no centro decisório de suas ações. Sua afirmativa se constitui na compreensão de que as ações moralmente corretas têm um tipo de consistência lógica que as ações moralmente incorretas não têm.

Na obtenção do esclarecimento no qual o ser humano possa decidir por sua própria razão o que é certo e o que é errado, e ainda a fazer o que é certo, se encontra o referencial emancipador kantiano. Este processo se alcançaria por uma formação humana, na qual os atributos “verdadeiramente” humanos seriam desenvolvidos pela própria humanidade, que se auto aperfeiçoaria a cada geração. Assim, a educação é reafirmada como local de formação da humanidade, ao formar o ser para desenvolver sua razão, o cerne da essência humana. Desta forma, a educação estaria contribuindo para o desenvolvimento social, pois com os seres humanos sendo cada vez mais humanos a sociedade se aproximaria cada vez mais da perfeição humana. A realidade objetiva seria alterada pela transformação da consciência dos

indivíduos, não sendo o mundo concreto o impeditivo para a liberdade destes. As mudanças reais não teriam como obstáculo o mundo material, e sim questões de ordem “espirituais”. Dependeria do esforço de cada um (superar a preguiça, a covardia etc), junto a uma educação de qualidade. Uma afirmativa contemporaneamente atual, no contexto educativo hegemônico. Porém, no momento histórico kantiano, se tratava de uma ideia que buscava centralizar o ser humano como fonte de seu desenvolvimento, no qual todos poderiam ascender em sua plenitude por meio da própria humanidade.

Coerente com sua elaboração substancialmente idealista, uma verdadeira transformação da realidade não poderia ser operada por uma revolução, mas por transformações na consciência, que só poderiam elevar-se paulatinamente.

Uma revolução poderá talvez causar a queda do despotismo pessoal ou de uma opressão cúpida e ambiciosa, mas não estará jamais na origem de uma verdadeira reforma da maneira de pensar; novos preconceitos servirão, assim como os antigos, de rédeas ao maior número, incapaz de refletir (KANT, 2013, p. 02).

Na perspectiva kantiana, a transformação só poderia advir das mudanças nas mentalidades, sendo estas lentas, porém, mais eficientes do que uma revolução feita por lutas sociais. A emancipação da humanidade viria da liberdade humana, concedida pela razão, de ascender ao esclarecimento. Um processo individual, porém, por ser realizado por cada um, traria uma transformação coletiva de forma gradual, norteado por um estado de perfeição. Como explica Curado Silva (2008, p. 135), trata-se do “referencial kantiano de emancipação do indivíduo que pensa por si mesmo”. Um ideário que permanece no cenário educacional, com a expectativa de uma educação escolar que forme o indivíduo emancipado. Não apenas isto, mas toda a concepção kantiana de formação humana pela educação, evocando a instrução e a disciplina como pontos-chave para o aprimoramento humano, entendendo o desenvolvimento da consciência do indivíduo como o gérmen para uma melhor sociedade, sustenta o senso comum da nossa atual concepção educacional. Uma perspectiva subversiva para sua época, porém mistificadora quando em um contexto contrarrevolucionário.

Os filósofos mencionados nesta seção possuem extrema importância no indício de que a sociedade ainda não se encontrava no estágio desejado, e suas ideias trouxeram admiráveis reflexões sobre a humanidade. A extensão de suas elaborações não foi contemplada neste estudo, sendo focado apenas aquelas que se referem às influências no atual contexto educacional e sua relação com a emancipação. Porém a vastidão de suas obras revela o brilhantismo desses pensadores, que os destacam de seus contemporâneos. Não é à toa que seus conceitos serviram como base para inúmeras propostas pedagógicas que se inserem no espaço escolar ainda hoje.

3.3 Decadência ideológica e educação

Com o entendimento burguês revolucionário de que a emancipação deveria ser construída no interior de cada indivíduo, e que esta, quando realizada por todos os indivíduos, significaria a emancipação de toda a humanidade, a educação se apresenta como a grande aposta para a construção de uma sociedade livre. Assim, a perspectiva de emancipação pela educação foi sendo aprimorada de diferentes formas, todavia aprofundando a concepção idealista de que a realidade humana seria definida pela consciência humana. A revolução burguesa se realizava sob a aparência de estar sendo gerada por uma nova mentalidade humana, sem constatarem, ainda, que essa nova mentalidade apenas emergira devido às transformações concretas que estavam ocorrendo. Desta forma, a convicção de uma consciência transformadora acentua a ideia de uma emancipação que deve ser realizada primeiramente pela consciência, de forma que a educação seria a principal medida a ser tomada para emancipar a humanidade.

Esta ideia de emancipação pela educação, apesar de possuir um viés universal, se erige sobre a base material econômica capitalista. Ainda não estava claro que essa estrutura econômica se sustentava pela exploração de seres humanos pelos próprios seres humanos, pois, até então, seus progressos suplantavam suas contradições. Porém, indubitavelmente, a ascensão da burguesia, como classe dominante, não poderia garantir uma liberdade concreta para todos de forma igualitária. Neste sentido, sua ideologia liberal se mostra contraditória desde o início. Ainda enquanto uma classe revolucionária,

fazia-se presente tanto seu lado ideológico progressista, de defesa da emancipação do ser humano, de crença na razão e na capacidade do homem construir sua história, como também se fazia presente seu lado ideológico mais reacionário, que apontava para a naturalização do social, para alienação das relações entre os seres humanos, para o esvaziamento do indivíduo, para o subjetivismo e o irracionalismo (ARCE, 2002, p. 08).

Desta forma, apesar dos discursos de emancipação estarem recaindo sobre a educação, a institucionalização da educação escolar na sociedade burguesa demonstra sua vinculação com a forma alienada de realização do trabalho. A efetiva concretização da educação escolar para todos emerge junto a contradições características do capitalismo. Por conseguinte, a necessidade de escolarização para as classes trabalhadoras se realiza enquanto as exigências intelectuais do trabalhador se tornavam mais fragmentadas. O conhecimento humano comprovara seu potencial revolucionário ao ser incorporado à produção ao passo que, contraditoriamente, se distanciava da realização do trabalho produtivo. “Os ingredientes intelectuais antes indissociáveis do trabalho manual humano, como ocorria no artesanato, dele

se destacam, indo incorporar-se às máquinas” (SAVIANI, 1994, p. 161). O mundo produtivo exigia, portanto, um trabalhador que tivesse acesso a uma educação fragmentada assim como a forma de realização de sua produção.

Neste sentido, a necessidade de escolarização para as classes trabalhadoras não representou uma aproximação entre educação para o trabalho intelectual e a educação para o trabalho manual. O que ocorreu, de fato, foi a divisão no âmbito da escola. Enquanto a educação escolar se generalizava, se evidenciava sua dualidade.

A burguesia e seus intelectuais passaram a discutir que tipo de educação deveria ser dada ao povo, concluindo que este ensino deveria limitar-se ao estritamente necessário; portanto o ideal iluminista de formação do homem pleno ficava totalmente afastado do povo. A burguesia conseguiu a aceitação desta educação restrita por parte do povo com a ajuda da religião, que disseminava, através de seus mestres-escola, a desconfiança sobre o real valor do saber erudito, o qual não teria utilidade para o dia-a-dia das pessoas, que exigia o trabalho e a ação, não havendo espaço para as especulações filosóficas de qualquer espécie (ARCE, 2002, p. 201).

Acompanhando o aperfeiçoamento da divisão do trabalho no mundo capitalista, se reforça a divisão da escolarização. Com o desenvolvimento do capitalismo, a escolarização reforça seu caráter dual, dentre a escola para a classe dominante, focada na formação de intelectuais, e a escola para a classe trabalhadora, com uma formação prática, instrumental.

A educação que a burguesia concebeu e realizou [...] não passou, nas suas formas mais avançadas, da divisão dos homens em dois grandes campos: aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade (SAVIANI, 2007a, p. 159).

A contradição entre o vislumbrado e o instituído, que já existia desde o início da estruturação capitalista, se tornava cada vez mais evidente. Todavia, as elaborações teóricas sobre o existente ainda se encontravam em fase ascendente, desvelando, mesmo que relativamente, a realidade concreta. A burguesia ainda estava em movimento de libertação da obsoleta ideologia medieval, representando, assim, o interesse de todas as camadas sociais subalternas. Neste contexto se sobressai Hegel (1770-1831), como o último grande pensador da filosofia burguesa revolucionária (LARA, 2013). Em uma base estrutural na qual foi permitido à humanidade se perceber como criadora de sua realidade, a filosofia hegeliana traz, pela primeira vez, a perspectiva de que seria a humanidade, por sua própria atividade (da consciência), a comandarem os rumos da história humana.

O modo de produção capitalista dotou a humanidade de forças produtivas tão desenvolvidas que, pela primeira vez, os homens podem compreender a história como algo feito por eles próprios, e não mais como um destino imposto aos homens pelos deuses ou pela natureza. Hegel dá o primeiro passo, e Marx, algumas décadas depois, o passo conclusivo desta fantástica descoberta: os homens, e apenas eles, são

os únicos responsáveis pela sua história. Em outras palavras, a história dos homens seria obra exclusiva deles ao longo do tempo (LESSA 2015, p. 107).

Já tinha sido percebida a possibilidade de a humanidade intervir na realidade, desde o início da modernidade, mas na visão hegeliana a humanidade se torna responsável por todas as transformações sociais ao longo de toda a história. Transformações que eram, supostamente, geradas pela consciência humana. Com isso, consegue explicar, de forma inaugural, *toda* a história humana, como sendo a história do desenvolvimento do espírito (LESSA, 2012). Assim, a liberdade humana era obra a ser realizada, de forma *processual*, pela humanidade, oferecendo o caráter histórico e prático desta conquista – conceito de liberdade que posteriormente foi apropriado e aprimorado por Marx (2009a). Com a dialética histórica hegeliana se estabelece premissas substanciais para o processo revolucionário, a saber: a sociedade se funda não pelo princípio da identidade, mas pelo da contradição; o verdadeiro é o todo (totalidade); ser é processo (vir a ser); o real é racional e o racional é real (HUNGARO, 2008). A atividade humana se eleva como um ponto de destaque nas transformações da própria humanidade, todavia, com o enfoque da realização no plano abstrato das ideias. “Em Hegel [...] apenas o trabalho liberta, mas, além disso, liberta apenas espiritualmente [...] A libertação, como antes, a dominação, tem por eixo o reconhecimento do valor humano; isto é, dá-se no plano de espírito” (VÁZQUEZ, 2007, p. 79). Sendo assim, o filósofo alemão traz a liberdade para o campo de efetivação prática: a partir da atividade humana, a liberdade poderia se integralizar, porém se realizando exclusivamente na consciência.

Hegel nos oferece o primeiro tratamento filosófico profundo da práxis humana como atividade transformadora e produtora de objetos materiais. Nesse sentido desliga-se de seus antecessores idealistas imediatos, que reduzem a prática a um tipo peculiar de atividade da consciência, fundamentalmente moral (VÁZQUEZ, 2007, p. 68).

A evolução do espírito humano parecia ser a fonte do progresso humano. A história da humanidade seria a gradativa tomada de consciência de sua liberdade, e a sociedade burguesa seria a completude dessa libertação. Pois, com a revolução burguesa, a premissa hegeliana afirma que a humanidade finalmente tinha aprendido a “fazer história” (LESSA, 2012). A sociedade burguesa, aparentemente instaurada pela vontade humana, não seria uma sociedade opressora aos indivíduos. Entende, portanto, que a relação entre indivíduo e sociedade não seria mais conflituosa, e sim harmoniosa.

Contudo, a sociedade burguesa se desenvolvia no sentido oposto à harmonia. Apenas crescia a contradição no interior do grupo social revolucionário, que outrora havia representado os interesses da totalidade do povo contra à reação absolutista-feudal. Se

estruturava, agora, o proletariado, enquanto classe autônoma, cujos interesses de perpetuar uma luta a favor do povo conflitava com as necessidades da exploração burguesa. Desta forma,

O medo do movimento revolucionário de 1848 interrompe o ciclo progressista da burguesia e de suas possibilidades teóricas em dar respostas que expressassem a visão de mundo ascendente do projeto burguês, pois sua perspectiva teórica choca-se com os limites do projeto de sociedade (LARA, 2013, p. 93).

Com a necessidade de refrear a continuação do movimento revolucionário, que poderia alçar uma sociedade sem classes, a leitura da realidade é posta à serviço de sua conservação: “o pensamento burguês transforma-se numa justificação teórica do existente” (COUTINHO, 2010, p 35). Com a consolidação do capitalismo, a classe burguesa recorre a construções ideológicas que anteriormente precisou superar, negando fundamentos libertários que ajudou a construir.

Na história da filosofia burguesa, é possível discernir – com relativa nitidez – duas etapas principais. A primeira, que vai dos pensadores renascentistas a Hegel, caracteriza-se por um movimento progressista, ascendente, orientado no sentido da elaboração de uma racionalidade humanista e dialética. A segunda – que se segue a uma radical ruptura, ocorrida por volta de 1830-1848 – é assinalada por uma progressiva decadência, pelo abandono mais ou menos completo das conquistas do período anterior, algumas definitivas para a humanidade, como é o caso das categorias do humanismo, do historicismo e da razão dialética (COUTINHO, 2010, p. 21).

As teorias burguesas antes revolucionárias são interpretadas de forma conservadora, utilizando análises que enraízam a ideia de que a sociedade burguesa seria a última e insuperável expressão da sociabilidade humana. Os avanços hegelianos sobre a configuração mutável da realidade se estacionam com os chamados hegelianos de direita, que entendem que a humanidade havia alcançado o “fim da história” com a sociedade capitalista (NETTO, 2009). Há, portanto, uma ruptura no interior do pensamento deste teórico.

O pensamento de Hegel dividiu a cultura alemã, no pós-1830, em dois polos. Em torno de uma de suas afirmações – “o real é racional” – duas interpretações operaram essa divisão acerca da correta interpretação de Hegel: a primeira que entendia essa elaboração da seguinte maneira – o real está conforme os desígnios da razão (portanto, é intocável); e uma segunda interpretação que a entendia da seguinte maneira – o real pode ser submetido à crítica racional (portanto, passível de ser entendido e transformado). Em torno da primeira interpretação, juntaram-se os conservadores que foram denominados como a “direita hegeliana” e ao redor da segunda, os inquietos jovens que ficaram conhecidos como a “esquerda hegeliana” (HUNGARO, 2088, p. 27-28).

Inicialmente em aproximação da esquerda hegeliana, Marx (2010a) se apropria dos avanços hegelianos e, posteriormente, realizando a inversão de sua teoria de acordo com a realidade concreta perpetua o movimento de desvelamento do real. Desta forma, verifica a debilidade do liberalismo burguês, que o encaminharia para a crítica da emancipação política

em favor da emancipação humana, e então para o comunismo. Nesse movimento, no qual se sobressai sua parceria com Engels (MARX; ENGELS, 2008, 2009), o pensador prussiano realiza o desenvolvimento de uma teoria capaz de fundamentar cientificamente os interesses do proletariado, explanando as leis fundamentais do capitalismo. Sendo assim, em meio a degradação das ideias burguesas, se inicia a construção de uma teoria revolucionária antagônica à ciência burguesa.

O abismo entre a teoria revolucionária e a teoria burguesa, portanto, começa a se aprofundar. Se tornava evidente a necessidade da subversão do capitalismo para poder se alcançar a emancipação da humanidade, o que, conseqüentemente, impeliu os retrocessos dos avanços da teoria burguesa que fora um dia revolucionária. “Ou seja, entre a herança teórico cultural emancipadora e a manutenção da ordem, a burguesia opta pelo segundo, dando origem ao ‘pensamento da ordem’, berço perfeito para o nascimento das ciências sociais especializadas” (LARA, 2013, p. 93). A visão da totalidade é abandonada em nome de uma valorização da especialização compartimentada das ciências. A economia se separa da política, a filosofia se distancia da vida social. Se institui a sociologia como forma de explicar, e apenas explicar, a sociedade utilizando os moldes racionais-empíricos das ciências naturais, o que remete, de certa forma, a uma naturalização da sociedade. No conjunto das elaborações burguesas a missão era, a todo custo, conformar os princípios de liberdade de forma que este coubesse dentro da lógica positivista. Caracterizando este período como a decadência ideológica da burguesia, Lukács (1979, p. 99) explica:

A decadência ideológica surge quando as tendências da dinâmica objetiva da vida cessam de ser reconhecidas, ou são inclusive mais ou menos ignoradas, ao passo que se introduzem em seu lugar desejos subjetivos, vistos como a força motriz da realidade. Precisamente porque o movimento histórico objetivo contradiz a ideologia burguesa, mesmo a mais “radical” e “profunda” introdução de tais momentos puramente subjetivos transformar-se-á objetivamente num apoio à burguesia reacionária.

Lara (2013, p. 96), se apoiando nos estudos lukacsianos, elenca as seguintes características deste período:

a) a renúncia do pensamento social com preocupações de dar respostas para as mudanças sociais que ocorrem na produção e reprodução da vida social; b) o não questionamento ao capitalismo; c) a desconsideração das descobertas das ciências naturais que questionam os dogmas religiosos; d) o neokantismo e o positivismo como tendências dominantes; e) a filosofia dominante da época é a filosofia de professores e torna-se ciência especializada; f) a filosofia renuncia à sua antiga missão social, cessa de ser expressão, no plano espiritual, dos grandes interesses históricos da burguesia e abandona o problema ideológico; g) o pensamento social como “guarda-fronteira”, ou seja, explicação e justificação da vida burguesa; h) a emergência dos intelectuais burocratizados que fazem parte do aparelho do Estado; i) a radicalização da divisão social do trabalho e a emergência dos intelectuais com suas propostas de métodos e independência relativa para suas “ciências”.

A concepção idealista dialética histórica retrocede para um idealismo a-histórico moralizante, com um neokantismo que recicla valores revolucionários, os mistificando de forma reacionária. A compreensão de liberdade nesta mistificação, além de depender de cada um, seria algo a ser realizado no plano abstrato da consciência e da política. O projeto educativo emancipador é abandonado sendo considerado como já realizado na forma abstrata de cidadania, como decorrência da emancipação política. Caberia a educação não mais transformar a sociedade, mas transformar o indivíduo para que este pudesse servir a esta sociedade. A escola se torna lugar da formação de cidadãos que, teoricamente, seriam emancipados. Neste panorama, um expoente teórico do período de decadência, o sociólogo francês Durkheim (1858-1917), utiliza-se das ideias de Kant para ressignificar a relação entre liberdade e educação.

Já se opuseram a liberdade e a autoridade, como se estes dois fatores da educação se contradissem e se restringissem. Mas esta oposição é uma falácia. Na verdade, longe de se excluírem, estes dois termos são complementares. A liberdade é filha da autoridade bem aplicada, pois ser livre não significa fazer o que bem entender, mas sim ter autocontrole e saber agir guiado pela razão e cumprir o seu dever (DURKHEIM, 2011, p. 73).

A sua concepção de liberdade neokantiana exalta a moral e o controle interno, destacando o reconhecimento da autoridade como completude da liberdade. Assim, a perspectiva kantiana de educação é aplicada de forma descontextualizada, substituindo sua elaboração sobre a disciplina pela autoridade. Com uma liberdade que se refere a ideia de um dever a ser cumprido, a educação, apesar de estar supostamente a serviço da formação do ser humano para o coletivo, está realizando a formação do ser humano que não questiona a realidade. Sendo assim, anteriormente construída sobre a ideia de formar a humanidade para transformar a sociedade, a educação escolar se limita a formar a humanidade para a sociedade. A sociedade capitalista ganha status de irrevogável. Os problemas sociais não aparecem mais como sociais, mas sim dos indivíduos.

A divisão escolar, decorrente da divisão do trabalho, é justificada dentro deste cenário teórico individualista e compartimentado. Com base nesta mistificação ideológica burguesa se exalta a ideia dos talentos individuais, justificando a diferença social devido a uma aptidão pessoal. A expectativa de igualdade é suplantada pela ideia de uma oportuna diferença inata dos indivíduos, que seria importante para a sustentação de uma sociedade complexa como o capitalismo. A diferenciação escolar foi, portanto, justificada e, ainda, considerada desejável, tal como afirma Durkheim (2011, p. 44):

Não podemos nem devemos todos nos devotar ao mesmo gênero de vida; dependendo das nossas aptidões, temos funções diferentes a desempenhar, e é preciso estar em harmonia com aquela que nos incumbe. Nem todos nós fomos

feitos para refletir; são precisos homens de sensação e ação. Ao contrário, são precisos outros cujo trabalho seja pensar¹⁷.

Este pensador demonstra as contradições que existem na atual sociedade, mas se limita exatamente a isso: demonstrar. E ao fazê-lo, procura anunciar uma normalidade que disso decorre, levando a uma conformação com a atual sociedade. As explicações da estruturação social voltam a escapar do controle da humanidade. O motivo de alguns serem privilegiados em detrimento de outros não seria mais uma ordem divina superior à humanidade, como no antigo regime, mas seria uma ordem “divina” interna aos indivíduos – os talentos inatos. A palavra *dom*, que se refere a uma perspectiva divina, é substituída pela palavra *aptidão*, que carrega uma perspectiva biológica. As diferenças sociais estariam nas *aptidões* individuais. As habilidades desenvolvidas por cada um não seriam mais percebidas como decorrência de uma conjuntura social, mas como resultantes de capacidades supostamente inerentes ao indivíduo.

A educação não forma o homem a partir do nada, como acreditavam Locke e Helvétius, mas se aplica a disposições que já se encontram na criança. De modo geral, pode-se admitir que estas tendências congênicas sejam bastante fortes e difíceis de destruir ou transformar radicalmente, pois dependem de condições orgânicas sobre as quais o educador não tem muito controle. Seguindo este raciocínio, na medida em que estas tendências têm um objeto definido e inclinam o intelecto e o caráter para maneiras de agir e pensar estreitamente estabelecidas, todo o futuro do indivíduo se vê determinado de antemão, e à educação não resta muita coisa a fazer (DURKHEIM, 2011, p. 65).

Ponderando sua perspectiva, Durkheim (2011) afirma que essa predisposição genética se refere a características gerais e vagas, possíveis de serem moldadas. Ou seja, confere à formação humana alguma possibilidade real de formação em si. Entretanto abre o espaço para considerações de fracasso social causados por questões não-sociais. A solução ou a explicação para conflitos pessoais e coletivos se encontram numa incapacidade pessoal de conformação a padrões universalmente aceitos. Nesta acepção, explica Tillmann (2002, p. 31):

Durkheim vê na educação um poderoso instrumento de conservação dos padrões sociais já estabelecidos. “Para que serve imaginarmos uma educação que seria fatal para a sociedade que a pusesse em prática?” (Durkheim, 1984:10). O que o sociólogo citado não torna claro são os interesses que esta sociedade quer conservar. Ao tratar da sociedade trata como se fosse um espaço de consenso e integração social, não havendo cisões profundas em seu interior, cisões estas denunciadas em Marx e que demonstram a superficialidade da teoria durkheimiana da coesão social. A coesão, integração e consenso são palavras vazias, potencializadas por uma construção educativa capaz de conciliar interesses inconciliáveis.

Considerando a sociedade como isenta de questionamento, Durkheim (2011) vê a educação como instrumento de harmonização social. Quanto mais eficiente fosse o processo

¹⁷ Contrastando diretamente com a prerrogativa marxiana por uma sociedade no qual o ser humano “cace de manhã, pesque de tarde, crie gado à tardinha, critique depois da ceia, tal como me aprouver, sem ter de me tornar caçador, pescador, pastor ou crítico” (MARX; ENGELS, 2009, p. 49), Durkheim (2011) sugere uma “natural” unilateralidade da aptidão de cada ser.

educativo, melhor seria o desenvolvimento da comunidade em que a escola estivesse. O papel da ação educativa seria formar um cidadão que se tornaria parte do espaço público. Desta forma, o sociólogo francês integra o grupo dos pensadores que defendem os ideais republicanos de uma educação pública, estatal e laica, consolidando a concepção tradicional de educação burguesa. São os pilares teóricos que sustentam a atual defesa de uma educação que não esteja sob a influência de ditames religiosos, e que busque fornecer para todos os indivíduos as ferramentas necessárias para que estes alcem sucesso dentro na sociedade capitalista.

Neste sentido, se constrói no século XIX o que Saviani (1987) conceitua como a Pedagogia Tradicional, na qual a escola teria a função de difundir a instrução, equacionando o problema da marginalidade e acabando com a ignorância. Ao fundo dessa concepção pedagógica, o impeditivo do indivíduo ser livre não seria ninguém mais do que ele mesmo. A liberdade, tal como é posta, não reivindica uma revolução social, pois o problema não seria a sociedade, e sim o indivíduo. Questões sociais como violência, vícios, corrupção, sucateamento do modo de vida, entre outras, aparecem como problemáticas dissociadas do modo de produção material, relegando ao indivíduo como um problema moral. Com a escola sendo um espaço de construção de caráter e de senso coletivo, os problemas sociais poderiam ser resolvidos nesta esfera.

Entretanto, sem lograr sucesso, esta perspectiva de educação se torna alvo de críticas, proporcionando a busca por uma pedagogia alternativa à tradicional. Porém, com uma percepção imersa na decadência ideológica burguesa, não se admite que o problema da educação está relacionado a sua vinculação a uma sociedade de alienação e exclusão, mas seria sua incapacidade de considerar as diferenças individuais. Com inspiração nos escritos rousseauianos, o movimento de renovação do ensino Escola Nova (na transição para o século XX), ao criticar a Pedagogia Tradicional, resgata diversos princípios do filósofo iluminista, porém em um contexto no qual suas premissas alimentam a conservação do assim existente. A espontaneidade, a individualidade, a autodeterminação, que outrora foram revolucionários, por carregarem significados opostos à ordenação feudal, acomodam de forma complacente a ideologia burguesa.

Neste caminho, no qual a compreensão do desenvolvimento individual é superestimada, há o crescimento da vinculação entre a perspectiva educacional com disciplinas biológicas, psicológicas, antropológicas. A formação humana se volta para uma compreensão do ser humano destacado da sociedade. Formar o ser humano passa a se referir, primeiramente, a seu desenvolvimento psicofísico. De forma confluyente, os pensadores em

educação do início do século XX são, predominantemente, médicos e psicólogos, com Montessori (1870-1952), Decroly (1871-1932) e Claparède (1873-1940) em destaque. Vale lembrar que suas obras foram de fundamental importância para questões até então negligenciadas, tais como o direito à educação para pessoas com deficiências, o respeito pelos interesses trazidos pelos estudantes, e a substituição de um espaço escolar opressivo por um motivador. Se caracteriza, assim, o modelo escolanovista, que buscava uma remediação da sociedade.

Essas esperanças fundamentavam-se na convicção de que as crianças cuja infância decorre numa boa atmosfera educativa em casa e na escola se tornarão homens de valor, homens equilibrados, capazes de reparar o mal deste mundo social onde terão que viver. Desempenhou aqui um papel decisivo o mito tradicional do renascimento social através da educação da nova geração (SUCHODOLSKI, 2002, p. 72).

Se aprofunda a perspectiva salvacionista da educação, no qual seria necessário adequar os métodos de ensino para se formar seres humanos que resolveriam as mazelas da sociedade. Sendo assim, o cerne da questão educacional assume um outro extremo, deslocando-se o foco social para o individual, porém mantendo mistificada a raiz do problema formativo – a forma de realização do trabalho na sociedade capitalista. Por conseguinte, termina por agravar as questões ao invés de resolvê-las. Concisamente, Saviani (1987, p.21) denuncia que essa nova concepção de educação

tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno, do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender.

Entra em foco os estudos evolutivos, de aptidões naturais individuais, da formação da inteligência, dando suporte ao desenvolvimento dos testes para avaliar as capacidades cognitivas de um sujeito (conhecidos como quociente de inteligência ou, simplesmente, QI). Entende-se que cada indivíduo tem seu ritmo para aprender, por isso é importante os testes, para selecionar, classificar e direcionar até onde cada um poderia ir em seu desenvolvimento. Com isso, há um silenciamento das questões sociais nas ciências relativas à educação. A centralidade do processo educativo se volta para o estudante e em seu desenvolvimento para viver e conviver em sociedade. O indivíduo que fracassa seria aquele não desenvolveu suas aptidões – o problema a ser resolvido é biológico e individual. Neste ideário biologizante a liberdade se insere na possibilidade de cada um expressar-se e desenvolver-se o melhor possível dentro de suas aptidões fisiológicas e psíquicas.

Assim, se transporta o eixo de preocupação do âmbito político (relativo à sociedade em seu conjunto) para o âmbito técnico-pedagógico (relativo ao interior da escola), além de realizar o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, rebaixando o nível do ensino destinado às camadas populares (SAVIANI, 1987). Pois, com a preocupação em resolver o problema da marginalidade resultante de estudantes que não se adaptavam ao regime educativo tradicional, contraditoriamente aprofundam essa marginalidade, por “dar força à ideia segundo a qual é melhor uma boa escola para poucos do que uma escola deficiente para muitos” (SAVIANI, 1987, p. 22).

Por um caminho mais próximo às questões sociais, John Dewey (1859-1952) busca pensar uma educação que pudesse intervir nas crescentes contradições do sistema capitalista; porém sobre os fundamentos liberais burgueses. Desta forma, o também expoente do movimento Escola Nova, propõe elementos de uma escola ativa, que representa sua esperança de alcançar a verdadeira democracia. “A sociedade almejada por Dewey é a democracia, um modo de vida cooperativo em que todas as definições advêm de consensos obtidos mediante livre e aberta participação de todos” (CUNHA, 2001, p. 89). Para isso, seria importante a formação do ser livre, que, segundo sua explicação:

Relativamente à liberdade, o importante é ter-se em mente que ela designa mais uma atitude mental do que a ausência de restrição exterior de movimentos, mas que esta qualidade espiritual não pode desenvolver-se sem grande produção de movimentos para os atos de explorar, experimentar, aplicar, etc. (DEWEY, 1959, p. 337).

O pedagogo estadunidense expressa o ideário liberal num contexto em que as barreiras políticas e econômicas, contra a qual a burguesia lutou, já estavam decaídas, no entanto a liberdade ainda não tinha sido alcançada por todos. Tendo o sistema burguês como definitivo, o problema da liberdade se volta para uma questão *espiritual*, condizente ao indivíduo, que precisava de uma formação diferente da tradicional, para construir esse estado de liberdade. Para isso, era preciso um processo de controle sobre uma suposta natureza humana.

Já se presumiu, muitas vezes, explícita ou inconscientemente, que as tendências do indivíduo são, por seu natural, puramente individualistas ou egoístas, e, portanto, antissociais. Regulação ou controle denota então o processo pelo qual ele é levado a subordinar seus impulsos naturais aos fins públicos ou comuns (DEWEY, 1959, p. 25).

O trecho acima demonstra sua crença numa natureza humana que seria egoísta e, portanto, não passível de modificação, mas de regulação. Por meio da educação, cada indivíduo seria capaz de autorregular, não sendo necessário um Estado regulador. Entende que o bem-estar do coletivo se coloca como mais vantajoso do que os interesses individuais, assumindo que seria inevitável a contradição entre interesses individuais e o coletivo. Seu

ideal de mundo se vincula, assim, ao bem-estar social, porém cabendo à consciência de cada indivíduo o levar a agir em prol deste bem comum.

Sobre as questões de classe, Dewey (1959) se preocupava em garantir a mobilidade social, pela educação: “compete ao meio escolar contrabalançar os vários elementos do ambiente social e ter em vista dar a cada indivíduo oportunidade para fugir às limitações do grupo social em que nasceu, entrando em contato vital com um ambiente mais amplo” (DEWEY, 1959, p. 22). Neste sentido, ao aclamar uma sociedade mais justa e igualitária, coloca o indivíduo e suas capacidades como promotores desta. Mesmo demonstrando um profundo interesse na igualdade social – o que lhe rendeu ser “acusado” de ser comunista –, não propõe um modelo social que divirja do capitalismo. Na verdade, sua proposta estabelece uma hierarquia democrática pela hierarquia das capacidades, ou seja, a meritocracia – categoria que, inclusive, vem a se tornar base de posteriores reformas no sistema educacional. Sua orientação escolar buscava a eliminação das questões de classe pela educação, no entanto sem problematizar essas questões. Via, na educação, a possibilidade de elevar em todos os estudantes as capacidades necessárias para viver com dignidade. Sua tentativa era capacitar para que todos pudessem, harmonicamente, conviver, dando como consolidadas e irrevogáveis as bases econômico-sociais.

A perspectiva de Dewey (1959) oferece um panorama importante para a manutenção do capitalismo, ao aproximar a realidade social e a prática pedagógica não pela crítica, mas pela via da meritocracia e do pragmatismo. Como decorrência, a partir da segunda metade do século XX, as ideias deweyanas são apropriadas e restringidas, junto a interesses em prol da reestruturação produtiva capitalista. Se inicia elaborações pedagógicas que Saviani (1987) classifica como Pedagogia Tecnicista, que torna a proposta deweyana mais superficial. Enquanto Dewey (1959) se ocupava em aproximar a realidade social como um todo, o tecnicismo se ocupa em aproximar apenas âmbito mercadológico e empresarial da realidade. Nesta pedagogia o professor assume uma condição de técnico, e o importante não é só aprender a aprender, aprender a viver e a conviver, mas também aprender a fazer. A tentativa ainda é manter a educação no posto de redentora social, em um silenciamento das contradições do modo de produção capitalista. Desta forma, retoma-se o foco de atuação pedagógica para o professor, porém tornando ainda mais rarefeito os conteúdos escolares, peneirando o conhecimento de forma a trabalhar “apenas o que importa”. Assim, a pedagogia tecnicista advoga a reconfiguração do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional.

Neste aprofundamento da educação escolar em uma relação de serventia ao capitalismo os mesmos princípios que foram derrubados para a revolução burguesa foram “ressuscitados” com uma nova roupagem. Por exemplo, o fim da aceitação de um sistema de privilégios determinados pelo nascimento, parecia ser a esperança de igualdade entre os homens. Entretanto, os privilégios da hereditariedade ainda são centrais na atual sociedade moderna, visivelmente no direito à propriedade privada. Um homem que possui essa propriedade deixa para seus herdeiros essa posse. Em lugar da aristocracia, a meritocracia, sendo um “mérito” decisivo ter nascido em uma família com abastados recursos materiais. Neste prosseguimento, diversos fatores socioeconômicos que favorecem a prosperidade de alguns em detrimento à grande massa população são revestidos pelo discurso de serem frutos de um suposto mérito individual.

A meritocracia é uma categoria, portanto, que perpassa a responsabilização. Ela está na base da proposta política liberal: igualdade de oportunidades e não de resultados. Para ela, dadas as oportunidades, o que faz a diferença entre as pessoas é o esforço pessoal, o mérito de cada um. Nada é dito sobre a igualdade de condições no ponto de partida (FREITAS, 2012, p. 383).

Com a ideologia da meritocracia sendo utilizada para explicar uma vida de sofrimento relegada à maioria da população, a educação é posta como o instrumento de salvação da sociedade. Num claro movimento de retomada conservadora, a ideologia da meritocracia ganha força no senso comum educacional, sendo utilizada para explicar os sucessos, concedidos a poucos, e os sofrimentos, relegados à maioria da população. Por considerar que o problema não seria a sociedade, e sim o indivíduo, o tecnicismo entende que a escola teria uma importante missão: capacitar os indivíduos para se incluírem no sistema social. Buscando capacitar todos os indivíduos de forma a estes alcançarem prosperidade social, por meio de seus próprios méritos, a educação é posta como o instrumento de salvação da sociedade.

Nessa perspectiva, se desenvolve uma base ideológica perversa para o sistema educativo, a dizer: o mundo teria várias oportunidades para pessoas esforçadas e bem capacitadas se tornarem bem-sucedidas, e a escola estaria perdendo tempo ao trabalhar conteúdos teóricos que não seriam úteis para a atuação real desses indivíduos, que precisam aprender desde cedo como podem se adequar à composição da sociedade. Em outras palavras, a principal preocupação dos jovens deveria ser como estes podem vender sua força de trabalho da melhor forma possível. Neste sentido, a perspectiva de emancipação pela educação começa a ser resgatada, porém corrompendo o significado da própria emancipação. Sendo assim, retoma-se o discurso de uma educação “emancipatória” pregando que aqueles que conseguissem prosperar no mercado de trabalho seriam “emancipados”, pois poderiam

usufruir das melhores produções humanas, com poder de escolha sobre como viver. Uma vida de miséria, violência, corrupção seriam resultados de “más escolhas” de indivíduos, que não foram “bem instruídos”. Isto porque cada um teria condições de construir uma vida livre desses males, a partir de um currículo organizado por competências, habilidades e atitudes. Uma emancipação individual, como aposta para a concretização de uma sociedade melhor, se torna consenso nas propostas educacionais. Esta emancipação

está relacionada ao crescimento individual e pessoal, baseada num sujeito abstrato, cujas mudanças passam por um posicionamento individual no qual a pessoa toma atitudes e “contamina” os outros à sua volta, provocando um círculo de mudanças, [...] emancipação significa a emancipação da consciência. A emancipação é autoemancipação. É o sujeito que tem de se emancipar. Já que não se pode mudar a sociedade, muda-se cada indivíduo (CURADO SILVA, 2008, p. 97).

A então proposta emancipadora da educação se afiliou às necessidades de conservação do modo social capitalista, limitando o próprio entendimento de emancipação. Ser emancipado se reduz a um modelo de ser burguês, “diante da elaboração de um ideal – o dos indivíduos autônomos, empreendedores e competitivos” (KONDER, 2000a, p. 11). A maior perspectiva de emancipação pela educação seria capacitá-lo para que este pudesse se aproximar da classe dominante, e viver de acordo com o referencial valorativo burguês. O parâmetro de emancipação se torna o ser humano bem-sucedido economicamente. Caberia a cada um se esforçar para ascender na vida de forma que um dia toda a sociedade capitalista seria composta de indivíduos afortunados - uma impossibilidade devido à natureza contraditória do próprio capitalismo.

De acordo com Frigotto (2010a), esta ideia permanece no cenário das políticas educacionais, se encaixando numa ordem de manutenção do capitalismo, ao reafirmar a possibilidade de melhoria da vida social sem interferir do processo de produção material desta. O autor destaca a errônea crença de que o caminho para o desenvolvimento e eliminação das desigualdades não seria pelo incentivo ao conflito de classes, mas pela equalização do acesso à escola e pelo alto investimento em tecnologias educacionais. Essa concepção da educação constitui-se como um fetiche, característica do otimismo pedagógico que se manifestara tanto na pedagogia tradicional, quanto na escola nova e, por último, na tecnicista, sobre a ideia de que a educação uma vez adquirida, independente das relações de classe, seria capaz de operar o milagre da equalização social, econômica e política (FRIGOTTO, 2010a). Nesta expectativa fetichista, se perpetua o movimento de reformar a educação, com propostas que se anunciam como inovações, mas que mantêm as ideologias necessárias para o modo de reprodução social burguês. As propostas pedagógicas se limitam a incidir sobre as metodologias educacionais, sobre o trabalho do professor, sobre o espaço

escolar, sem necessariamente estender o entendimento do fenômeno educativo para fora da escola.

O que se vislumbra nessas ideias é melhorar a situação social de todos os indivíduos, porém com um ideal de sucesso burguês. Trata-se de uma mistificação já anunciada por Marx (1985a, p. 118), na qual se espera

tornar burgueses todos os homens e realizar a teoria na medida em que esta se distingue da prática e não contém nenhum antagonismo. É supérfluo dizer que, na teoria, é fácil abstrair as contradições que, na realidade, se encontram a cada instante. Esta teoria, pois, corresponderia à realidade idealizada. Assim, os filantropos querem conservar as categorias que exprimem as relações burguesas sem o antagonismo que as constitui e que é inseparável delas. Imaginam combater seriamente a prática burguesa e são mais burgueses que os outros.

Neste sentido, é preciso retomar que, sendo o trabalho a categoria fundante da humanidade, conteúdo da própria essência humana, a expectativa de emancipação deve estar profundamente vinculada a forma de realização desta atividade. Nas palavras de Saviani (1994, p. 152), “o homem, para continuar existindo, precisa estar continuamente produzindo sua própria existência através do trabalho. Isto faz com que a vida do homem seja determinada pelo modo como ele produz sua existência”. Portanto, para a esfera da educação escolar apenas é possível realizar a “emancipação” quando esta é entendida pelo liberalismo burguês, pois, para a *emancipação humana*, na compreensão marxiana, é necessária a revolução político-econômica. Com o horizonte de uma sociedade comunista, não cabe a proposta (burguesa) de um indivíduo isolado se emancipar, independentemente das condições materiais da sociedade em que este se insere.

Dentro desta perspectiva, o problema da liberdade e emancipação se encontra nas bases materiais de produção social, o que cerceia o papel da educação na transformação social. E assim, fica claro que não cabe à educação operar a emancipação da humanidade. No entanto,

A arma da crítica não pode, é claro, substituir a crítica da arma, o poder material tem de ser derrubado pelo poder material, mas a teoria também se torna força material quando se apodera das massas. A teoria é capaz de se apoderar das massas tão logo demonstra *ad hominem*, e demonstra *ad hominem* tão logo se torna radical. Ser radical é agarrar a coisa pela raiz. Mas a raiz, para o homem, é o próprio homem (MARX, 2010a, p. 151, grifos do autor).

A educação não ser capaz de promover uma mudança estrutural não implica sua total falta de perspectiva revolucionária. Não se considera que a educação pode realizar a emancipação da humanidade, mas pode criar condições necessárias para esse fim. Sendo assim, não se desconsidera o papel da educação em uma sociedade que, essencialmente, se refere à formação humana. Inclusive considera-se que o sistema escolar que foi sendo

construído no interior do capitalismo constitui-se como um aprimoramento da forma de se realizar a educação, ainda que, contraditoriamente, servindo à alienação dos determinantes históricos da sociedade burguesa. Nesta perspectiva, utiliza-se as palavras de Duarte (2012a, p. 45):

Assinalado e frisado que a reflexão aqui apresentada não faz abstrações da contraditoriedade do processo histórico na sociedade capitalista, retomo a afirmação de é um avanço histórico-ontológico, no que diz respeito à formação dos seres humanos, o fato de que a educação escolar tenha se tornado a forma socialmente dominante de educação.

A humanidade formada pela sociedade capitalista, em seu sistema escolar, possui maior possibilidade de apropriação da realidade do que a humanidade outrora formada diretamente pelo trabalho, nas sociedades servis e escravocratas. Que nos remete à “concepção de Marx, de que a humanidade tem se desenvolvido, tem se humanizado, por meio das sociedades marcadas pelas relações sociais alienadas” (DUARTE, 2012a, p. 45). Desta maneira, constata-se que o capitalismo exigiu um maior grau de apropriação da realidade concreta, para a perpetuação do modo de produção do próprio sistema capitalista. Uma necessidade que abre, em suas contradições, brechas subversivas.

3.4 Emancipação humana e educação: uma relação revolucionária

Considerando a institucionalização escolar como um avanço na forma de realização da formação humana, busca-se aqui reafirmá-la e compreendê-la em sua potencialidade revolucionária. Não que a escola deva ser a única forma de realização da formação humana, mas entende-se que ela é necessária na superação do capitalismo e na perspectiva de consolidação de uma sociedade comunista. Com esta perspectiva, pretende-se discutir as características da forma de realização do complexo educacional atualmente existentes que poderiam colaborar com a subversão da sociedade burguesa, sem ainda se entrar no mérito das propostas pedagógicas¹⁸ que se voltam à superação do capitalismo. Trata-se apenas de buscar um melhor entendimento sobre a educação escolar e suas possibilidades revolucionárias. Entende-se que uma perspectiva revolucionária da educação é a única via de se compreender a escola como partícipe do projeto de emancipação humana.

Lembrando que a materialidade do mundo age de maneira determinante sobre a consciência – “Não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência” (MARX; ENGELS, 2009, p. 32) –, não seria possível formar pela educação

¹⁸ O termo propostas pedagógicas se refere a elaborações teóricas que se concentram em orientar processos de ensino-aprendizagem, ou seja, se estruturam a partir e em função da prática educativa.

seres emancipados à revelia de uma sociedade baseada na exploração, alienação e fetichismo. Afinal, as possibilidades de emancipação humana na perspectiva marxiana se vinculam a prospectiva de uma sociedade comunista. Desta forma, a perspectiva marxiana não se vincula ao otimismo pedagógico das teorias não-críticas (tradicional, escolanovista, tecnicista), que esperam, pela educação, resolver os problemas sociais. Com a perspectiva ontológica de educação, é possível perceber que essa se funda na categoria trabalho, que no capitalismo se realiza de forma alienada, estruturando uma base educacional sobre seus fundamentos contraditórios.

Todavia, ao fazer a crítica da educação que se edifica sobre a organização burguesa, Saviani (1987) evidencia as propostas pedagógicas que vão para um outro extremo, não-dialético, as quais ele nomeia de teoria críticas-reprodutivistas. Sendo críticas, preconizam a necessidade de superação do capitalismo, denunciando as formas pelas quais a educação reproduz as relações de dominação. Porém, consideram a educação como completamente determinada pela sociedade de alienação e discriminação que a alicerça, e reproduziria integralmente essas características. Por conseguinte, não apresentam propostas pedagógicas, a não ser combater qualquer uma que se apresente, deixando os educadores de esquerda que atuam no capitalismo sem perspectivas – a única alternativa honesta seria abandonar a ação educacional, que seria sempre necessariamente reprodutora das condições vigentes e das relações de dominação. Como representantes dessas teorias, Saviani (1991a) destaca Bourdieu e Passeron com sua obra *A reprodução*; Baudelot e Establet com a teoria da escola dualista; e o marxista Althusser, no qual a educação escolar não possuiria nenhuma perspectiva subversiva por ser o principal Aparelho Ideológico do Estado, e sua função seria reproduzir as ideologias dominantes tal como foi a Igreja durante a Idade Média (ALTHUSSER, 1980).

Neste sentido, ao denunciar a materialidade da vida como determinante à consciência, é preciso ponderar a relação dialética entre essas esferas, de forma a não negligenciar a potencialidade revolucionária da educação, alimentando um ceticismo pedagógico. Concorde-se com Duarte (1992, p. 04), ao afirmar que “a educação é um processo dialético, histórico, logo não se reduz à reprodução da estrutura social capitalista”. A perspectiva revolucionária de educação encontra-se, portanto, distante dos dois polos: o do viés redentor da educação, característico da decadência ideológica burguesa; e as que pressupõem que a educação apenas, e tão somente, seria capaz de reproduzir os interesses do capital. Historicamente, esses dois extremos têm predominado o ideário educativo: “ora atribui à educação um caráter meramente reprodutivo, ora a capacidade de liderar a transformação da sociedade. O

lamentável é que, em função destas interpretações errôneas, joga-se fora, junto com a água do banho, também a criança” (TONET, 2005, p. 41).

Desta forma, a base de uma percepção da potencialidade subversiva da educação parte da própria compreensão materialista histórica dialética. Nesta perspectiva, não se afirma que a educação poderia realizar a emancipação humana, ao mesmo tempo que não se nega a importância educativa para o processo revolucionário. Para isto, é importante não perder de vista que em uma sociedade no qual o trabalho se realiza de forma alienada, sua precedência ontológica pressiona a educação para seu viés igualmente alienante. Entretanto, cabe ressaltar que o trabalho é *determinante* para a educação, porém não a *determina*. “A educação é um complexo social fundado pelo trabalho e, como os demais complexos sociais, estabelece com ele uma relação de dependência ontológica e autonomia relativa” (LIMA, 2009, p. 103). A educação, assim como a política, a arte, a linguagem, não derivam diretamente e imediatamente do complexo econômico, mas mediados pela atividade humana, a partir das necessidades geradas na atividade trabalho, e sua histórica complexificação.

Esta complexificação, que tem na divisão do trabalho um dos seus momentos mais importantes, implica que, ao longo do processo, surjam necessidades e problemas, cuja origem última está no trabalho, mas que não poderiam ser atendidas ou resolvidos diretamente na esfera dele. Daí o nascimento de outras esferas de atividade – tais como linguagem, ciência, arte, direito, política, educação, etc. [...] Por sua vez, a estrutura fundamental destas atividades é a mesma da estrutura do trabalho. No entanto, nem a ele se reduzem nem são dele diretamente dedutíveis. Todas elas têm uma dependência ontológica em relação ao trabalho, mas a função a que são chamadas a exercer exige que elas tenham em relação a ele uma distância – base da autonomia relativa – sem a qual não poderiam cumpri-la. Daí a sua especificidade (TONET, 2005, p. 41).

Essa compreensão lukacsiana que se estrutura sobre sua teoria do “complexo de complexos” entende o trabalho como matriz ontológica que se articula com todas as outras dimensões sociais. Trata-se de uma lógica que nada tem de determinista colaborando, inclusive, com a correção de uma incompreensão da obra marxiana, que confere à estrutura econômica uma espécie de imunidade às outras esferas sociais. Nesta má interpretação, se entende a obra marxiana como economicista, por conferir ao complexo econômico toda a prescrição social, em uma via de mão única. Por isso é substancial recapitular que toda sua obra se organiza sobre uma visão dialética da realidade. A partir dessa consideração, é preciso perceber que o campo da superestrutura (ideológico, político, educativo etc) possui um papel crucial para a manutenção (e também a subversão) da estrutura econômica.

Para se aprofundar essa questão, retoma-se as elaborações teóricas do pensador marxista italiano Antonio Gramsci (1891-1937), destacando-se uma de suas importantes elaborações teóricas – a reformulação do conceito *bloco histórico*. Nesta acepção, considera-

se que há entre a estrutura e superestrutura social uma relação orgânica e dialética. Assim, as dimensões políticas, educativas, ideológicas, que compõem a superestrutura da sociedade, possuem uma relação de reciprocidade com o complexo econômico, ou seja, a estrutura social.

Este tema del valor concreto de las superestructuras en Marx debería ser bien estudiado. Recordar el concepto de Sorel del "bloque histórico". Si los hombres toman conciencia de su deber en el terreno de las superestructuras, ello significa que entre estructura y l superestructuras hay un nexo necesario y vital, al igual que en el cuerpo humano entre la piel y el esqueleto: se diría un despropósito si se afirmase que el hombre se mantiene erecto sobre la piel y no sobre el esqueleto, y sin embargo esto no significa que la piel sea una cosa aparente e ilusoria¹⁹ (GRAMSCI, 1999, p. 149).

A perspectiva do bloco histórico permite compreender que a estrutura econômica é determinante nas formações a nível de superestrutura, mas, ao mesmo tempo, ações sobre determinada superestrutura, considerando a totalidade mediada da realidade, realiza repercussões que incidem sobre a estrutura socioeconômica. Ou seja, originando-se, ontologicamente, do complexo econômico, as superestruturas passam a possuir uma existência material no todo social articulado, não sendo apenas um reflexo da estrutura econômica. Como explica Frigotto (2009, p. 168), “não é a consciência, a teoria e a linguagem que criam a realidade, mas elas são produzidas dentro e a partir de uma realidade histórica, sendo e tornando-se, porém, elas mesmas, parte dessa realidade”. Neste sentido, pode-se tomar os manifestos sociais, as descobertas científicas, os movimentos artísticos, entre outros acontecimentos em nível de superestrutura, como forças sociais que possuem um poder peculiar quando consideradas em totalidade, em um dado momento social, em seu bloco histórico. Particularmente sobre a ciência, Gramsci (1999, p. 142) explica:

La ciencia es también ella una superestructura. Pero en el estudio de las superestructuras la ciencia ocupa un lugar propio, por el hecho de que su reacción sobre la estructura tiene un carácter de mayor extensión y continuidad de desarrollo, especialmente a partir del siglo xviii, cuando se le dio a la ciencia un lugar aparte en el aprecio general²⁰.

Isto posto, o complexo educativo que hoje assume a forma dominante de educação escolar se configura como espaço superestrutural decorrente da estrutura econômica capitalista. Nesta compreensão, as esferas educativas, que emergem das necessidades do

¹⁹ Este tema de valor concreto sobre as superestruturas em Marx deveria ser bem estudado. Recordar o conceito de Sorel do "bloco histórico". Se os homens se tornam conscientes do seu dever no campo das superestruturas, isso significa que entre estrutura e superestruturas há uma ligação necessária e vital, como no corpo humano entre a pele e o esqueleto: seria um absurdo que afirmar que homem está ereto sobre a pele e não no esqueleto, e, no entanto, isso não significa que a pele é uma coisa aparente e ilusória (tradução livre).

²⁰ A ciência é também uma superestrutura. Mas, no estudo das superestruturas, a ciência ocupa um lugar notável, pelo fato de que sua reação sobre a estrutura ter um caráter de maior extensão e desenvolvimento contínuo, especialmente a partir do século XVIII, quando foi dado à ciência um lugar especial na apreciação geral (tradução livre).

complexo econômico, possuem também um papel interventivo neste. Porém, para se compreender a especificidade de suas possibilidades sociais importa retomar a estruturação do complexo escolar no capitalismo que possui, dialeticamente, elementos coerentes e contraditórios em relação à sociedade que o fundamenta. Com a compreensão sobre como e em que a escola é necessária para a manutenção do sistema capitalista espera-se tornar mais claro em como esta poderia ser insurgente.

A sociedade burguesa tem no conhecimento, na ciência, e na razão humana as pulsões inovadoras de seu modo de produção. Inovações que precisam ser constantemente alimentadas, por um lado pelo desenvolvimento da ciência, e por outro, pelo aprofundamento das formas de exploração da classe trabalhadora. Assim, a configuração capitalista exige uma sociedade dinâmica, diferente das sociedades anteriores, que eram sustentavelmente estáticas. Destarte, a formação humana burguesa necessita do constante *desenvolvimento do conhecimento*, cientificamente elaborado, ao mesmo tempo que demanda a *falta de conhecimento* sobre a totalidade social. É preciso a mais alta especialização da ciência em favor da produção, junto à mistificação da realidade que permita uma exploração de uma humanidade eficiente, sem grandes resistências.

Por conseguinte, para a manutenção da sociedade burguesa, ao mesmo tempo em que é necessária a expansão da educação, esta deve ser minimizada ao estritamente necessário para o sistema produtivo e suas relações sociais correspondentes. Pois, ao se transcender esse patamar, o conhecimento apropriado pode se tornar o fomento necessário para se contestar a ordem burguesa. Desta forma, se gera a contradição em qualificar indivíduos para o mundo produtivo capitalista, enquanto não pode permitir o acesso à plena compreensão deste mesmo mundo.

Em outras palavras, ao mesmo tempo em que o processo produtivo exige a elevação do nível intelectual dos trabalhadores para que estes possam acompanhar as mudanças tecnológicas, essa elevação do nível intelectual precisa, sob a ótica das classes dominantes, ser limitada aos aspectos mais imediatamente atrelados ao processo de reprodução da força de trabalho, evitando-se a todo custo que o domínio do conhecimento venha a tornar-se um instrumento de luta por uma radical transformação das relações sociais de produção (DUARTE, 1992, p. 06).

Para que se realize este mínimo necessário de transmissão do conhecimento, mantendo sua forma especializada e mistificada, a escola burguesa mantém sua tradicional formatação, com disciplinas particularizadas, salas de aula compartimentadas, tempos-aulas específicos, dentre outras características relativas à forma escolar. A forma escolar burguesa se mantém a mesma ao longo de toda sua história, rendendo a seguinte crítica reformista (porém, pertinente): se professor século XIX fosse transportado para uma sala de aula do século XXI,

este não teria grandes problemas, pois seria fácil reconhecer os mesmos elementos, tais como a lousa, as carteiras enfileiradas, a lista de chamada, enfim, tudo de acordo com seu já habitual formato (ANDRÉ, 2014). O ponto é que a forma escolar não pode ser ignorada em relação a sua potencialidade formativa humana – a forma também forma (FREITAS, 2016). Neste sentido, ao apontar a problemática relativa ao conteúdo escolar, relacionado à fragmentação que ocorre sobre o conhecimento, é igualmente importante trazer questões sobre a forma que constitui a educação escolar. Neste ponto, argumenta Freitas (2013, p. 75):

Isso não nos livrou do equívoco de analisar a “forma escolar” de uma maneira um tanto a-histórica, como se esta forma não contivesse marcas históricas do próprio sistema capitalista e pudesse ser redimida em nome da instrumentalização teórica das classes trabalhadoras. O argumento sugere que a escola capitalista torna-se adequada se os trabalhadores tiverem acesso a ela e aprenderem seu conteúdo – bastando, para isso, adicionar uma pitada de crítica ao seu conteúdo. Nada contra o acesso das classes trabalhadoras camponesas e urbanas aos conteúdos, mas a forma escolar capitalista não surgiu, como diria Marx, de um raio caído do céu.

O autor atenta que as tentativas docentes de permitir aos estudantes se apropriarem do conhecimento de forma integrada à realidade social, uma hora ou outra encontram seus limites justamente em questões sobre a forma escolar – tempo de aula, espaço físico, possibilidade de organização coletiva docente etc. A desconsideração do papel conservador da forma escolar obscurece as dificuldades que surgem no empenho de uma prática escolar que consiga transmitir, verdadeiramente, o conhecimento sobre a realidade. Cabe lembrar que é ainda mais difícil questionar algo totalmente velado, pois a forma escolar não está determinada oficialmente em nenhuma instância, mas todas as escolas seguem essa mesma configuração (FREITAS, 2016).

Por este caminho se percebe que para propor uma transmissão de conhecimento que tenha a capacidade de viabilizar a compreensão do real, se requer um questionamento duplo: de forma e conteúdo. O ato pedagógico realizado nas escolas, necessário ao sistema capitalista, encontra nas questões de forma e conteúdo a segurança para se desenvolver e transmitir o conhecimento sem que este se torne elemento revolucionário. Ou seja, há, no objeto fundamental da educação – o conhecimento – um potencial subversivo que tem sido fortemente controlado, pois, do contrário, este se torna nocivo à manutenção do capitalismo. Como explica Löwy (1998, p. 202):

O conhecimento da verdade pode ter consequências profundas (diretas ou indiretas) sobre o comportamento das classes sociais, sobre a sua relação de força, e, portanto, sobre o resultado de seus confrontos. Revelar ou ocultar a realidade objetiva é uma arma poderosa no campo da luta de classes.

Afinal, de posse de uma compreensão sobre o engendramento do capital, é possível vislumbrar a necessidade de uma sociedade para além do capitalismo, alimentando a luta

revolucionária. É nesta perspectiva que se reclama a capacidade revolucionária da apropriação do conhecimento pelas classes subalternas, que pode se tornar subversivo ao sistema, por permitir o desvelar do real pela classe proletária. A luta pelo comunismo coincide, portanto, com a luta para que a escola efetive a sua função intrínseca: a socialização do conhecimento (SAVIANI; DUARTE, 2012). Claramente, para se realizar o desenvolvimento, transmissão e apropriação do conhecimento, de forma íntegra, portanto revolucionária, faz-se necessário buscar alternativas sobre forma e conteúdo escolar, tarefa que vem sendo realizada por consagrados pedagogos marxistas²¹. Assim, seria função da educação escolar capacitar os estudantes para estes passarem de “uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada” (SAVIANI, 1989, p. 10).

É verdade que o conhecimento escolar a ser transmitido e apropriado se origina na forma social burguesa, porém isto não retira seu caráter revolucionário, quando tratado em suas raízes históricas. Pois, historicamente, sua gênese se vincula à necessidade de clarificar o real, rechaçando qualquer formulação mistificante. A questão problemática não é a produção do conhecimento que se deflagrou junto a uma burguesia revolucionária, mas seu estacionamento, ocultação e desvirtuamento em contexto pós-revolucionário. Assim, a apropriação do conhecimento e da cultura burguesa, quando realizados de forma radical, caminham em direção contrária a uma “burguesização”. Neste sentido, se busca a reafirmação do conhecimento científico, sem negar que se trata de uma herança burguesa.

Por este motivo vale o esforço de analisar como se realizar a educação escolar, valorizando o conhecimento como seu objeto central, e, ao mesmo tempo, questionando toda a estruturação histórica da escola. Como clarifica Freitas (2013, p. 77-78),

Essa forma escolar, portanto, não nos serve – embora as “bases da ciência” sim. Mudar a forma escolar não significa jogar fora, junto com ela, o conteúdo das ciências [...]. Não basta tomar o conteúdo da escola burguesa crítico, porque o “conteúdo” da escola, não se esgota no conteúdo escolar da sala de aula. [...] Mas, igualmente, não basta ficar com o “conteúdo” das relações sociais vivenciadas em seu interior, esquecendo-se do conteúdo da sala de aula. É preciso alterar simultaneamente todo o “conteúdo” da escola, toda a forma escolar capitalista.

Ademais, a revolução comunista se vincula ao conhecimento de uma forma especialmente peculiar pois, diferentemente da revolução burguesa, a superação do sistema capitalista possui a especificidade de exigir uma subjetividade que desenvolveu um alto grau de conhecimento objetivo. “A vitória das forças burguesas contra o mundo feudal não exigia

²¹ Sobre esse empreendimento destaca-se as elaborações dos pensadores da primeira fase da revolução Russa (1917-1929), e contemporaneamente no contexto brasileiro destaca-se os pensadores marxistas que se dedicam ao desenvolvimento da Educação do Campo.

um conhecimento objetivo da realidade histórica e social [...]. O proletariado pelo contrário, foi colocado pela história diante da tarefa de uma transformação consciente a realidade” (LÖWY, 1998, p. 132). A apropriação do conhecimento objetivo sobre o real se configura, portanto, como fomento à formação de uma consciência capaz de perceber o todo e compreender suas mediações – uma consciência revolucionária. A consciência revolucionária possui, assim, uma sincronia em relação ao conhecimento, demonstrando a junção subversiva entre classe proletária, conhecimento e consciência.

Com isso, não se afirma que o conhecimento teórico seria o suficiente para a revolução social e, assim, a emancipação humana. A perspectiva marxiana entende que a passagem da teoria à realidade requer a mediação de uma prática social, que seja “teórico-prática: teórica sem ser mera contemplação, já que é a teoria que guia ação, e prática, ou ação guiada pela teoria” (VÁZQUEZ, 2007, p. 144). Ao se retomar o conhecimento sobre a realidade como o objeto da educação, essa se torna um dos componentes da revolução. É importante frisar esta parte: um dos componentes da revolução. Afinal, a perspectiva marxiana centraliza a *práxis* como transformadora do real, pois “a teoria mais revolucionária nunca deixa de ser mera teoria enquanto não se realiza ou se materializa em atos” (VÁZQUEZ, 2007, p. 158). Por isto importa destacar os sujeitos históricos a realizarem, efetivamente, a revolução que poderá emancipar a humanidade. Sendo assim, a *práxis* revolucionária demanda o aporte teórico revolucionário em conjunção ao sujeito que realiza a sustentação material do mundo social. Como pode ser visto em Marx (2010a, p. 156-157, grifos do autor):

Assim como a filosofia encontra suas armas *materiais* no proletariado, o proletariado encontra na filosofia suas armas *espirituais*, e tão logo o relâmpago do pensamento tenha penetrado profundamente nesse ingênuo solo do povo, a emancipação dos [...] *homens* se completará. [...] A *cabeça* dessa emancipação é a *filosofia*, o *proletariado* é seu coração. A filosofia não pode se efetivar sem a supressão [*Aufhebung*] do proletariado, o proletariado não pode se supressumir sem a efetivação da filosofia.

Sendo o conhecimento sobre o mundo social um elemento revolucionário, que Marx (2010a) aponta como sendo a filosofia, trata-se, então, de considerar a educação como a viabilizadora desse componente necessário à emancipação. Um componente crucial, porém, insuficiente quando isolado da *práxis*.

O proletariado não pode emancipar-se sem passar da teoria à *práxis*. Nem a teoria por si mesma pode emancipá-lo nem sua existência social garante por si só sua liberação. É preciso que o proletariado adquira consciência de sua situação, de suas necessidades radicais e da necessidade e condições de sua libertação. Essa consciência é justamente a filosofia; mais exatamente, sua filosofia (VÁZQUEZ, 2007, p. 118).

Em outro extremo, uma prática que se retroalimenta pela própria prática, também não poderia ser, jamais, revolucionária. Pois, é substancial um maior grau de conhecimento objetivo sobre a sociedade, a fim de se possibilitar a compreensão dos nexos constitutivos do real, para além de explicações simplistas que contribuem para a alienação. Portanto, compreender que a educação não pode ser responsabilizada pela emancipação humana significa entender, também, que sem esta a perspectiva de mudança se distancia. Não é a educação a força motriz da história, mas a própria humanidade – humanidade que é formada em diversas esferas, dentre essas, o processo educacional. Assim, a especificidade da formação humana a ser realizada na educação escolar encontra sua brecha subversiva devido à sua autonomia relativa somada à sua função ontológica.

Nesta acepção, caberia a processos formativos escolares possibilidades de auxiliar no desenvolvimento de uma consciência revolucionária para a luta emancipadora. Entende-se, desta forma, que a expectativa de emancipação humana cabe à educação quando em uma perspectiva de formação de consciência crítica revolucionária. Os esforços engendrados na esfera da educação se baseiam em formar o indivíduo o mais consciente possível dentro dessas condições contraditórias, o que seria substancial para a luta pela emancipação humana. Não se trata de uma tarefa simples, pois,

A formação da consciência revolucionária na sociedade capitalista é dificultada pelas relações de alienação e fetichismo, bem como pela forte ideologia que produzem a naturalização das relações sociais desiguais e, muitas vezes, o conformismo e a passivização dos indivíduos frente a essa ordem societária (ÁLVARO, 2013, p. 375).

A escola se situa, portanto, em uma totalidade social potencialmente mistificante, mediada por diversas formas de se ocultar a realidade concreta. A contradição gerada pela necessidade da apropriação do conhecimento para perpetuar a sociedade burguesa, junto ao risco de possibilitar a compreensão para o questionamento e reivindicação da transformação do real, marca o desenvolvimento escolar. Assim, a escola é, ao mesmo tempo, sustentada e sabotada. Com isso se demonstra a que, e a quem interessa os vários entraves encontrados no ambiente escolar. As dificuldades que permeiam o complexo escolar possuem motivos supostamente conhecidos, tais como: desinteresse dos estudantes, despreparo dos professores, falta de professores, inexistência de escolas em determinadas regiões, exploração do trabalho infantil, dificuldades de acesso à escola (ou a própria negação do direito de estudar, por motivos sexistas, racistas etc), condições materiais precárias, gerando uma lista interminável. Porém, a questão é que esses problemas não são as causas, e sim os reflexos das necessidades contraditórias do sistema capitalista em relação à educação, dado que não é benéfico ao

capitalismo uma educação escolar que consiga realizar plenamente sua função de formação humana.

Sendo assim, o modelo burguês não necessita da escola para se *impor* enquanto classe dominante. A escola é necessária ao capitalismo para *manter* o modo de produção burguês. E para isso, é interessante que a escola seja o espaço do conhecimento superficial, em sua aparência complacente, ou seja, local de instrução apenas. Sobre isto, Gramsci (1975, p. 255 *apud* SAVIANI, 1989, p. 14) afirma que:

Nós não podemos afirmar em sã consciência que a burguesia faça uso da escola no sentido de sua dominação de classe; se ela assim o fizesse isso significaria que a classe burguesa tem um programa escolar a ser cumprido com energia e perseverança; a escola seria uma escola viva. Isso não acontece: a burguesia, classe que domina o Estado, desinteressa-se da escola, deixa que os burocratas façam dela o que quiserem, deixa que os ministros da Educação sejam escolhidos ao acaso de interesses políticos, de intrigas, de "conchavos" de partidos e arranjos de gabinetes...

A educação escolar serve à manutenção do sistema capitalista, portanto, em sua desvalorização, de forma que não gere indagações sobre a sociedade, mas ao mesmo tempo capacite o ser humano para se articular dentro deste modo de produção. É necessário, ao capitalismo, o ser humano eficiente, com competências e habilidades e, ao mesmo tempo, que aceite as ideologias burguesas como verdades absolutas. Por isso a contradição entre fornecer o conhecimento para a capacitação do indivíduo, e limitar o conhecimento, para não alimentar os questionamentos sociais. Consequentemente, quanto mais a educação escolar deixar de trabalhar conhecimentos em sua radicalidade histórica mais ela estará reforçando a presença e a consolidação das ideologias em seu interior. O que não é sem importância pois a ideologia burguesa cumpre uma tarefa vital ao capitalismo ao mistificar as contradições do sistema, impedindo que se torne claro as raízes da alienação humana. Como explica Hungaro (2008, p. 57-58):

Ideologia é toda e qualquer elaboração ideal que, apesar de estar saturada de interesses materiais não se reconhece dessa forma. São formulações ideais que ignoram seus condicionantes sócio-históricos e, portanto, apresentam-se como autoras da história (protagonistas da história). Por isso acabam por distorcer (falsificar) a compreensão da história [...]. Por desconhecerem (por ignorar) seus determinantes históricos, os ideólogos oferecem da realidade uma interpretação que é unilateral, parcial, em síntese, uma falsa consciência. Porém, apesar de se tratar de uma falsa consciência isso não quer dizer que ela não opere historicamente. A ideologia recolhe elementos da realidade e os re-configura sem estabelecer os nexos entre essa re-configuração e a realidade representada (as condições sócio-históricas que pretende representar). Operando dessa maneira, ela nos aparece como uma construção que não pode ser questionada desde dentro. Consequentemente, a ideologia é muito mais que uma falsa consciência em si, ela é uma falsa consciência que se auto-legitima.

As ideologias, como superestruturas que cimentam a estrutura social, são fortes alicerces contrarrevolucionários. É neste sentido que Löwy (1998) fala de um “cimento

ideológico” que atribui um robustecimento às estruturas sociais. O autor explica que a ideologia medieval, recorrendo à cosmogonia, foi crucial para manter às relações sociais servis, o que explica à forte repressão dada às descobertas científicas que serviram por enfraquecer as justificativas político-sociais da Idade Média. O desenvolvimento das ciências da natureza foi algo subversivo à feudalidade, que incentivou o desmoronar da aceitação da então ordem social. Da mesma forma, o sistema capitalista exige “um cimento ideológico de tipo econômico-social e político” (LÖWY, 1998 p. 198), que busca naturalizar as relações sociais capitalistas, reduzindo a realidade ao somente assim existente e, conseqüentemente, propiciando uma visão pragmática e utilitarista sobre o mundo. Essa necessária redução da compreensão da realidade para a manutenção do “cimento ideológico burguês” se incide sobre a educação escolar sob a forma de inúmeros entraves para a realização de sua função. Incluindo à atual perseguição a professores que posicionam histórica e politicamente o conhecimento escolar, com o afamado movimento “Escola sem partido” que prega que o conhecimento deve ser trabalhado em sua forma “neutra”.

Cabe reforçar que não há conhecimento, posicionamento ou ideias neutras. A neutralidade é uma aparência gerada por uma conformação à manutenção do assim existente. Como explicam Marx e Engels (2009), se cria a mistificação de que existiriam, no sistema capitalista, interesses neutros que seriam comuns a todos independentemente das classes sociais. Desta forma, as ideologias impostas cumprem a tarefa de levar todos os sujeitos a agirem de acordo com os interesses da classe dominante, acreditando que o estão fazendo em prol de si mesmos. Sendo assim, uma educação “neutra” corresponde a uma educação burguesa.

As chamadas ciências da educação que acreditam conceder à educação escolar uma função imparcial de formação humana, com o foco em questões biológicas e psicológicas, auxiliam na perpetuação da atual sociedade baseada na exploração. Mesmo se apresentando em suas formas supostamente apartadas de quaisquer questões sociais, se reforça a conservação da sociedade burguesa. Cabe lembrar que a educação escolar não se relaciona à hominização e sim à humanização sendo, portanto, organicamente social. Com esta apreensão, o soviético Pistrak (2005, p. 29) explica que

Na medida em que a escola não é um fim absoluto, também não pode ter finalidades educacionais absolutas, e por isso mesmo não teria condições de criar uma individualidade harmônica abstrata, baseando-se em métodos invariáveis ditados pela ciência da criança (psicologia e pedologia) para realizar seus objetivos.

Para uma educação emancipadora, ao contrário de tentar manter-se “neutra” se eximindo da necessária luta de classes, caberia à escola se posicionar a partir da perspectiva

da luta pelo trabalho concreto, que humaniza o mundo e a si mesmo. Uma educação revolucionária, em prol da emancipação humana, deve se situar, portanto, sob o ponto de vista da classe revolucionária, a classe proletária. Não se trata de uma formação destinada apenas à classe proletária, mas uma educação situada sobre seu ponto de vista revolucionário. Isto se dá devido a seu posicionamento social específico, que torna seu ponto de vista privilegiado em relação às demais classes. Löwy (1998, p. 205) explica que “certos pontos de vista são relativamente mais favoráveis à verdade objetiva que outros, que certas perspectivas de classe permitem um grau relativamente superior de conhecimento que outras”. E qual seria a classe mais propícia ao conhecimento objetivo? Remontando a formulação marxiana, Löwy (1998, p. 206) afirma que “à cada época é a classe revolucionária que representa o máximo de consciência possível; este privilégio, que era no passado da burguesia revolucionária, pertence agora à classe revolucionária de nossa época: o proletariado”. O maior conhecimento objetivo sobre a realidade, capaz de desvelar ideologias mistificantes, se situa sob o ponto de vista da classe proletária. Não se trata de um ponto de vista subjetivo, individual, mas de uma perspectiva de classe para si.

Esta compreensão contesta qualquer proposta de desvinculação das questões de classe na escola. Não se procura, com isso, relativizar todo o conhecimento humano produzido, mas desvelar que todo conhecimento humano é relativo à uma situação histórica.

Os mesmos homens que estabeleceram as relações sociais de acordo com a sua produtividade material produzem, também, os princípios, as ideias, as categorias, de acordo com as suas relações sociais. Assim, estas ideias, estas categorias são tão pouco eternas quanto as relações que exprimem. Elas são *produtos históricos e transitórios* (MARX, 1985a, p. 106, grifos do autor).

Trata-se, portanto, de ir contra uma falsa concepção de que o conhecimento teria existência autônoma, independente do sistema de produção material da vida social. Todas as ideias são abstrações produzidas em acordo com os interesses de determinado grupo social. A batalha de ideias (HUNGARO, 2008), portanto, faz parte do movimento revolucionário, sobre o qual os intelectuais têm uma importante função.

Sobre esta questão, Gramsci (2001) traz uma importante contribuição tratando do papel dos intelectuais na sociedade, elaborando os conceitos de *intelectual orgânico* e *intelectual tradicional*: o primeiro posicionaria suas ideias mantendo sua relação com a classe social a qual diz respeito; já o segundo se colocaria como neutro, resultando num processo de aceitação da situação social vigente, como se os interesses da classe dominante fossem interesses universais. Sobre este último, Gramsci (2001, p. 17) aprofunda:

Eles se põem a si mesmos como autônomos e independentes do grupo social dominante. Esta autopoisição não deixa de ter consequências de grande importância

no campo ideológico e político (toda a filosofia idealista pode ser facilmente relacionada com esta posição assumida pelo conjunto social dos intelectuais e pode ser definida como a expressão desta utopia social segundo a qual os intelectuais acreditam ser “independentes”, autônomos, dotados de características próprias, etc.

Nesse sentido, os intelectuais tradicionais cumprem a função de manter a cooptação de toda a sociedade para uma situação social em que poucos são beneficiários. Sobre esta situação é que Gramsci (1999) retrata o conceito de hegemonia, ao tratar de um ideário que possui preeminência numa sociedade, ganhando o rótulo de estar a serviço do “bem comum”. Na ideologia hegemônica, as contradições do sistema capitalista passam a ser tratadas como simples contingências, que poderiam ser reprimidas em prol de uma esperada (porém improcedente) harmonia.

Desta forma, Gramsci (2001) assegura a importância de a formação escolar ser capaz de preparar intelectuais orgânicos, que compreendem que qualquer formulação teórica deve assumir sua origem material relacionada à forma de produção. Pois, a aparência de neutralidade da situação social se configuraria como um impedimento à formação do sujeito revolucionário, que deveria compreender as raízes da miséria vivida pela massa populacional. Assim, a dominação de classe não se daria apenas pela violência explícita, mas também e, principalmente, pela cooptação das ideias hegemônicas. Em sua perspectiva, a luta pela instalação de uma sociedade comunista requer, portanto, uma *virada hegemônica*, a ser realizada pelos intelectuais orgânicos à classe trabalhadora. Retomando, assim, a importância da educação escolar ao movimento revolucionário.

Considerando-se que "toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica", cabe entender a educação como um instrumento de luta. Luta para estabelecer uma nova relação hegemônica que permita constituir um novo bloco histórico sob a direção da classe fundamental dominada da sociedade capitalista – o proletariado. Mas o proletariado não pode se erigir em força hegemônica sem a elevação do nível cultural das massas. Destaca-se aqui a importância fundamental da educação (SAVIANI, 1989, p. 11).

De posse destas ponderações, é possível perceber que as críticas à educação escolar, que se realiza no sistema capitalista, não invalidam a potencialidade de uma instituição escolar, quando se pensa o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária. A perspectiva marxiana de educação coincide com o processo educativo atual que cria e promove a escola como espaço destinado a esse fim.

Sua pretensão não é terminar com a escola para voltar a uma instrução natural [...] Marx e Engels não pretendem voltar atrás, mas sim ir em frente; não pretendem voltar ao artesanato, mas sim superar o capitalismo, e essa superação só pode se realizar a partir do próprio capitalismo, acentuando suas contradições, desenvolvendo suas possibilidades (LOMBARDI, 2011, p. 11).

Nesta perspectiva, os movimentos contra a educação escolar que dispensam a instituição escolar como algo socialmente necessário podem possuir uma aparência de subversão, mas são conservadores (por exemplo os movimentos pela desescolarização, ou o aprender sem escola, que possuem um viés rousseauiano de educação doméstica). Neste ponto é importante deixar claro que se defende a necessidade da transformação da escola, e até mesmo a valorização de espaços de educação não-formal que possuem maior margem de liberdade em relação à tradicional forma escolar. Contudo, a crítica se faz em relação à perspectiva burguesa de que a família seria suficiente para realizar toda a formação de seus herdeiros, uma opção claramente não disponível para a classe trabalhadora que não possui condições concretas para tal empreitada, resultando num retorno à formação pelo trabalho, espontânea e assistemática.

Com um discurso de se adequar às mudanças sociais, no qual a escola não mais se encaixaria, os atuais movimentos superficiais contra a escola denunciam os absurdos pedagógicos que acontecem dentro da escola. Porém, *criticar* a educação escolar é necessário, o que difere de *negar* a educação escolar. A institucionalização da escola, enquanto espaço do conhecimento, é uma conquista do sistema capitalista, que poderia inclusive, colaborar para sua superação. De acordo com a esclarecedora exposição de Duarte (2010, p. 48),

Uma sociedade comunista deve ser uma sociedade superior ao capitalismo e para tanto ela terá que incorporar tudo aquilo que, tendo sido produzido na sociedade capitalista, possa contribuir para o desenvolvimento do gênero humano, para o enriquecimento material e intelectual da vida de todos os seres humanos. Trata-se de: superar os limites do Iluminismo sem negar o caráter emancipatório do conhecimento e da razão; superar os limites da democracia burguesa sem negar a necessidade da política; superar os limites da ciência posta a serviço do capital sem, entretanto, negar o caráter indispensável da ciência para o desenvolvimento humano; superar a concepção burguesa de progresso social sem negar a possibilidade de fazer a sociedade progredir na direção de formas mais evoluídas de existência humana. Em termos pedagógicos, trata-se da superação das pedagogias negativas, ou seja, é necessário superar a educação escolar em suas formas burguesas sem negar a importância da transmissão, pela escola, dos conhecimentos mais desenvolvidos que já tenham sido produzidos pela humanidade.

Com a compreensão de uma educação que poderia realizar a apropriação do conhecimento humano, em sua compreensão histórica radical, se posicionando pela perspectiva da classe proletária que teria missão histórica de, conscientemente, deflagrar uma revolução, se institui a possibilidade de uma educação revolucionária. Neste sentido, a relação entre educação escolar e emancipação humana se dá pela perspectiva da revolução, que necessita da apropriação da realidade, sob o ponto de vista do proletariado, para a formação de consciência revolucionária. Por este caminho seria possível, ainda nesta sociedade, oportunizar que os indivíduos se apropriem dos patrimônios humanos; que faça seus sentidos

serem sentidos humanos; restabelecendo sua conexão com o gênero; favorecendo que estes se relacionem com os outros indivíduos não como opositores; e permitindo que estes se identifiquem com todas as questões relativas à humanidade pelo simples fato de serem, também, seres humanos.

Evidentemente esta educação não resolveria o problema da alienação, pois na atividade ontológica humana o trabalho ainda se estaria se realizando de forma alienada, no sentido que o indivíduo não tem o controle da produção dos bens que ele produz e, da mesma forma, não tem pleno acesso a seus resultados. O trabalho para ele ainda não seria processo de sua autoconstrução, e sim apenas para suprir suas necessidades fisiológicas. O espaço para sua humanização continuaria sendo encontrado prioritariamente quando seu expediente diário se encerra. Entretanto, por ter tido acesso a uma educação em que se realizaram momentos catárticos, passa a ser possível ao indivíduo ter consciência de que seu trabalho, ainda alienado, é o que realiza o desenvolvimento da sua sociedade. E, com essa consciência, se torna mais fácil perceber o mundo como de fato um mundo humanizado, ou seja, criado pela humanidade e passível de ser transformado por esta. Como expõe Duarte (1992, p. 194),

a superação plena da alienação exige a superação das relações sociais alienadas [...]. Esse pressuposto invalida qualquer tentativa de análise do indivíduo que pressuponha ser possível a superação total da alienação no plano individual. Em outras palavras, se um indivíduo vive no interior das relações sociais de dominação, isto é, se ele vive numa sociedade alienada, por mais que ele se desenvolva no sentido da construção de uma individualidade para-si, isso não significará a eliminação da alienação em sua vida. O que ocorre é que ele manterá uma relação cada vez mais consciente com as formas pelas quais, subjetiva e objetivamente, ele reproduz em sua vida, tanto a alienação quanto a humanização, e estará em constante processo de superação das formas de produção e reprodução da alienação das quais já tomou consciência.

Com esta perspectiva, a função da educação escolar se encontra na formação da humanidade da forma mais radical possível, ou seja, a busca pela humanização, que é negada pela configuração social do trabalho no sistema capitalista. Uma educação escolar revolucionária tem, portanto, a pretensão da formação humana que resgata o sentido ontológico de ser humano – o ser que tem a possibilidade concreta de transformar a realidade na qual se encontra, sendo capaz, inclusive, de construir uma sociedade para além do capitalismo.

4 A EMANCIPAÇÃO NAS PROPOSTAS EDUCACIONAIS: ENTRE A IDEALIZAÇÃO E A REVOLUÇÃO

O poema que eu sonho não tem falhas senão quando tento realizá-lo (Fernando Pessoa).

O panorama socioeconômico que se estabelece, no final do século XIX, se caracteriza pelo desenvolvimento técnico e científico do modo de produção capitalista, que eleva a qualidade da vida social, ao mesmo tempo em que aprofunda a alienação e degradação humana. Como forma de enfrentamento a esse modelo econômico social se irrompem levantes revolucionários, declarando uma proposta social de base marxista. Porém, quando essas tentativas não terminaram em um total massacre (cerca de 20 mil mortos na repressão contra a Comuna de Paris), desvirtuamentos teórico-práticos transfiguraram a teoria marxiana em doutrinação ideológica, que foi utilizada para justificar diversas formas de opressão. Desta forma, uma ideia que ganha força na história da modernidade, infelizmente, seria o suposto fracasso da proposta comunista. Esta aparência é reforçada principalmente por decorrências, a partir da década de 1930, do chamado “socialismo real²²” da URSS (União das Repúblicas Socialistas Soviéticas), no qual houve, em sua fase stalinista, a

deformação/mascaramento do marxismo e sua transformação em *ideologia* conservadora de um poder, de um sistema social e político estabelecido, da dominação de um *Stand* social privilegiado. A burocracia produz assim um “marxismo vulgar” análogo à “economia política vulgar” do pensamento burguês, isto é, diretamente subordinada a seus interesses políticos e sociais (LÖWY, 1998, p. 168, grifos do autor).

Com um processo mistificador do capital junto a uma leitura rasa dos processos revolucionários já ocorridos, a proposta revolucionária aparenta ser um projeto fracassado. Como explica Lessa (2015, p. 08), “a derrota das tentativas revolucionárias para superar o capital é de tal monta, até o presente momento, que gera a ilusão da impossibilidade de os homens construírem conscientemente a sua história”. Devido às más experiências já sofridas nas tentativas de superar o capitalismo, a perspectiva da revolução recebe o estigma de ser ultrapassada, ou pior, sendo considerada tão perversa quanto o capitalismo. Como fruto de esforços para tentar apaziguar os absurdos do sistema capitalista, porém sem a perspectiva da revolução, o programa do comunismo vai sendo abandonado em diversas esferas, incluindo o contexto educacional.

No cenário dos países não pertencentes à URSS, a busca por uma emancipação por intermédio da educação continua a ganhar força no cenário científico, porém cancelando a perspectiva revolucionária comunista. Com contextos diferenciados e diferentes

²² Socialismo real seria uma definição, não muito adequada, para definir o tipo de socialismo que existiu até hoje na história, notadamente na consolidação da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas - URSS.

posicionamentos teóricos, foram sendo realizados esforços para esclarecer os problemas que impediam a emancipação e, conseqüentemente, como a educação poderia ser efetuada de forma de possibilitar esse projeto. Filósofos, sociólogos, professores, se deparando com situações sociais calamitosas e até barbáries, se ocuparam em formular perspectivas para a emancipação de acordo com suas convicções, elaborando propostas emancipadoras que se afastam da perspectiva marxiana da emancipação humana.

Dessa forma, a problemática da educação no contexto da sociedade capitalista foi sendo analisada paralelamente ao campo do marxismo. Principalmente após à deformação stalinista do pensamento marxiano, muitos pensadores buscaram formular perspectivas emancipadoras sem necessariamente abordar a possibilidade comunista. Assim, a busca pela emancipação e sua relação com a educação tem sido explorada por diferentes abordagens, críticas e distintas. Neste cenário se formularam complexas perspectivas para a emancipação, que possuem uma ampla incisão em discussões pedagógicas norteando, atualmente, medidas pedagógicas e educacionais.

Todavia, além de se conferir uma multiplicidade de abordagens para relacionar educação à emancipação, ocorreu também a mistificação dessa relação, com um esvaziamento do conceito emancipação. Entende-se que isso seria um resultado de uma pouca sistematização entre as diferentes e atuais propostas emancipadoras que permeiam o campo educacional, tornando confusa e superficial a relação emancipação-educação. Neste sentido, a seção pretende discutir as propostas de emancipação que são amplamente utilizadas no campo da pesquisa em educação, tornando claro as raízes conceituais que as fundamentam. Para este fim, identificou-se o âmbito da pesquisa em educação como um campo fértil para a apreensão das atuais bases teóricas que sustentam o entendimento do termo emancipação. Nesta direção, foi realizado um levantamento bibliográfico²³ que incluiu a base de dados do *Scielo (Scientific Electronic Library Online)*²⁴, o banco de teses e dissertações da CAPES²⁵, além de uma busca de trabalhos científicos disponíveis na rede virtual²⁶, de forma a situar as principais propostas atribuídas à emancipação no campo científico da educação, incluindo a formação de professores.

A partir deste levantamento bibliográfico, da identificação das principais correntes e da análise destas, construiu-se uma crítica dessas elaborações teóricas, de forma a elucidar a raiz conceitual e o posicionamento político da qual partem essas propostas. Vale ressaltar que

²³ Detalhes e resultados do levantamento bibliográfico estão disponíveis no apêndice I.

²⁴ Disponível em: <<http://www.scielo.org/>>. Acesso em 30 ago. 2017.

²⁵ Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em 01 mar. 2016

²⁶ Disponível em: <<https://scholar.google.com.br/>>, acesso em 03 abr. 2016.

crítica, nesta pesquisa, não possui conotação negativa. Pelo contrário, significa buscar se apropriar das produções consideradas válidas e importantes, de forma a identificar seus avanços e seus limites. A intenção é se aproximar de um empreendimento crítico do próprio pensamento marxiano, como explica Netto (2011, p. 18):

Não se trata, como pode parecer a uma visão vulgar de "crítica", de se posicionar frente ao conhecimento existente para recusá-lo ou, na melhor das hipóteses, distinguir nele o "bom" do "mal". Em Marx, a crítica do conhecimento acumulado consiste em trazer ao exame racional, tornando-os conscientes, os seus fundamentos, os seus condicionamentos e os seus limites - ao mesmo tempo em que se faz a verificação dos conteúdos desse conhecimento a partir dos processos históricos reais.

Entende-se, portanto, que foram trazidas contribuições assim como os distanciamentos acerca da possibilidade de emancipação humana e a educação que valem ser analisadas. Principalmente por se tratar de teorias que criticam o capitalismo, embora não sustentem uma postura revolucionária comunista, defende-se a necessidade do diálogo com estas à luz da perspectiva da emancipação humana. Nesse sentido pretendeu-se, primeiramente, clarificar a diferenciação entre a emancipação humana e outras propostas de emancipação. A partir daí, procurou-se realizar um diálogo em prol da compreensão da relação entre emancipação e educação diante dos movimentos históricos do século XX, que incidem sobre a produção sobre este tema no atual início do século XXI.

4.1 Emancipação e educação na atualidade: diferentes perspectivas

A relação entre emancipação e educação, sendo uma ideia declarada e reforçada desde o início da idade moderna, constitui um cenário difuso de significados, levando, muitas vezes, a banalização do emprego do termo emancipação. Buscando por indicações dessa relação entre educação e emancipação realizadas de forma fundamentadas, identifica-se no campo da pesquisa em educação uma maior preocupação em qualificar o entendimento de emancipação, de forma a manter a cientificidade das elaborações conceituais. Nesta empreitada, as pesquisas partem de diferentes bases teóricas que participam de determinadas compreensões político-sociais, trazendo para a educação diferentes propostas emancipadoras. Neste sentido, foi possível, com um levantamento bibliográfico, identificar quais são os atuais e principais autores utilizados no contexto brasileiro, para se tentar explicar e propor uma educação para a emancipação. Com este levantamento buscou-se perceber as diferentes concepções teóricas de emancipação que circundam o ideário educacional brasileiro e suas diversas propostas daí decorrentes. A diversidade das proposições encontradas explica a alta popularidade, assim como a diversidade das compreensões, da relação entre emancipação e educação.

Após a execução do levantamento bibliográfico e da leitura completa das pesquisas encontradas, verificou-se que os principais autores utilizados atualmente no campo brasileiro da pesquisa em educação, como base teórica para explicar o significado de emancipação, são: Paulo Freire (23%), Marx (20%), Boaventura de Sousa Santos (14%), Theodor Adorno (11%), e Jürgen Habermas (9%). Identificaram-se, também, outros pensadores que foram utilizados pontualmente dentro do conjunto das pesquisas levantadas (totalizando 23%), tais como Valentín Letelier, Pierre Bourdieu, Pedro Demo, Miguel Arroyo, Nísia Floresta, Homi K. Bhabha, Edgar Morin, Augusto Boal, Donald Shön, Henry Giroux e Peter McLaren.

Lamentavelmente foram encontradas pesquisas que, apesar de anunciar que o tema emancipação seria tratado, este apenas serviu como um recurso retórico, sem oferecer nenhuma conceituação ao termo, não apresentando fundamentação teórica para tal (9%). Nessas pesquisas, por utilizarem o termo a partir do ideário do senso comum, emancipação foi tratada como sinônimo de diferentes conceitos, tais como possuir uma personalidade independente, ter consciência política, saber utilizar ferramentas tecnológicas, se autodescobrir, desenvolver autoconfiança/ autoestima, havendo inclusive um trabalho que não se referiu sequer uma vez à emancipação, apesar de utilizar o termo no título da pesquisa. Essa constatação aprofunda a justificativa da presente pesquisa, que pretende explorar concretamente a problemática relação entre educação e emancipação, que possui uma associação, muitas vezes, percebida de forma superficial e abstrata.

Resultados e considerações similares foram encontradas em uma dissertação²⁷ que, investigando o conceito de emancipação nos trabalhos apresentados nas Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), constata a existência de certo descomprometimento teórico na utilização do termo emancipação. A dissertação afirma que, em muitos casos, não há preocupação acerca da explicação/definição conceitual ou do referencial em que os conceitos se inserem, e que esta postura ocasiona o emprego equivocado de conceitos-chave para o entendimento de teorias científicas no campo educacional. Porém, quando encontra pesquisas fundamentadas cientificamente, buscando identificar as principais correntes teóricas para abordar a emancipação no campo da pesquisa em educação, a autora chega nos mesmos autores encontrados na revisão bibliográfica da presente tese.

Podemos destacar que, sob determinado aspecto, nossa hipótese central de que o conceito estudado foi empregado de forma indiscriminada sem a preocupação com

²⁷ CANIELLES, Ariela dos Santos. **O conceito de emancipação na produção científica da ANPEd**: um estudo ancorado na perspectiva marxiana. 2011. 78f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011.

sua problematização e referencial teórico filosófico foi confirmada. [...] pois como havia sido suposto, é perceptível que em alguns casos exista a banalização no emprego do conceito de emancipação, principalmente, por ser empregado de forma indiscriminada e sem preocupação com a exatidão de sua significação teórica e gênese histórico-filosófica. [...] Referindo-se a sistematização do conceito emancipação a partir de outros autores [não marxistas] [...] a maioria dos artigos colocam em evidência a conceituação a partir de autores como: Jürgen Habermas, Theodor Adorno, Paulo Freire e, principalmente, Boaventura de Sousa Santos. Este último apresenta considerável citação e referência a partir do ano 2004. (CANIELLES, 2011, p. 62-63).

Excetuando as vezes em que a emancipação é tratada de forma rasa, muitos estudos contemporâneos trazem discussões significativas sobre a questão, quando fundadas em pensadores que se ocuparam em estabelecer seu significado, respeitando sua complexidade. Neste sentido, pretendeu-se discutir as fundamentações teóricas que possuem um maior destaque na produção científica na área em educação, que são, além da teoria marxiana, produzidas por Theodor W. Adorno (1903-1969), Paulo Freire (1921-1997), Jürgen Habermas (1929-), e Boaventura de Sousa Santos (1940-).

Buscando perceber a compreensão de emancipação em autores que não compartilham da perspectiva marxiana da emancipação humana, percebeu-se que as obras de Adorno, Habermas, Santos e Freire, apesar de possuírem pontos de vistas diferenciados, compartilham a preocupação acerca dos males causados pela organização social capitalista, que impedem o livre desenvolvimento do ser, sua autonomia, por fim, sua emancipação. Entende-se que os pensadores trazem considerações sobre a emancipação que não puderam ser previstas na teoria marxiana, mas que se distanciaram da compreensão do comunismo como realização da emancipação humana, o que, obviamente, não torna desprezíveis as suas elaborações. Neste sentido, se pretende apresentar, em forma de contribuição para a compreensão da emancipação vinculada ao atual contexto educacional, uma análise das perspectivas trazidas pelos teóricos destacados.

Cabe ressaltar que as análises realizadas sobre esses autores foram realizadas sob o ponto de vista da teoria social marxiana. Da mesma forma que não há neutralidade em nenhuma expressão científica, nesta análise também não há. Lembra-se, também, que a abordagem dos pensadores elencados se limita a suas contribuições sobre educação e emancipação, ciente de que seus estudos se expandem para além dessas questões que, por não fazerem parte da proposta da pesquisa, não serão aqui abordadas. Sendo assim, é preciso considerar que a extensão das contribuições destes autores é muito mais ampla do que se apresenta nas páginas a seguir.

4.1.1 Theodor Adorno e a educação, emancipação e barbárie

Nascido em Frankfurt, Alemanha, Adorno (1903-1969) é um dos representantes da primeira geração da chamada Escola de Frankfurt, juntamente com Max Horkheimer, Herbert Marcuse, Eric Fromm e Walter Benjamin. Este grupo se dedicou a buscar uma teoria social capaz de interpretar as grandes mudanças que estavam ocorrendo no início do século XX, considerando o crescimento dos monopólios e o desenvolvimento da tecnologia que incidiu diretamente nos rumos da vida humana por meio de duas guerras mundiais. Com esta preocupação inaugura-se a Teoria Crítica, a partir da publicação do texto *Teoria Tradicional e Teoria Crítica*, em 1936 por Horkheimer. Esta teoria se caracteriza pela crítica à ciência e à racionalidade de cunho positivista, que proporcionara à humanidade um grande conhecimento sobre o mundo, porém sendo incapaz de impedir que a própria humanidade realizasse sua autodestruição. Adorno (1996) questiona, portanto, esse desenvolvimento humano racional positivista que não levou à emancipação da humanidade, mas ao contrário, a seu arrasamento. Sobre o pensamento do frankfurtiano, explica Maar (1995, p. 15):

O que dizer, por exemplo, de um mundo em que a fome é avassaladora, quando a partir de um ponto de vista científico-técnico já poderia ter sido eliminada? Ou, o inverso: como pode um mundo tão desenvolvido cientificamente apresentar tanta miséria? Este é o problema central, insiste o nosso autor: o confronto com as formas sociais que se sobrepõem às soluções "racional". [...] O desenvolvimento científico não conduz necessariamente à emancipação, por encontrar-se vinculado a uma determinada formação social. [...] O quadro mais avassalador dessa situação é o capitalismo tardio de nossa época, embaralhando os referenciais da razão nos termos de uma racionalidade produtivista pela qual o sentido ético dos processos formativos e educacionais vaga à mercê.

Adorno (1996) percebe, na formação social capitalista, a estrutura que edifica uma forma de ciência e racionalidade que sujeitou a humanidade a uma lógica perversa. Neste sentido, busca seguir um modelo científico diverso ao modelo hegemônico, desenvolvendo a dialética (negativa) e a historicidade para se realizar pesquisas no âmbito das ciências sociais. Encontra na teoria marxiana a crítica necessária à sociedade positivista-burguesa que se estabelecera. Sendo assim, realiza em colaboração com Horkheimer (1895-1973) uma crítica ao Iluminismo e de seu sistema econômico correspondente, o capitalismo.

O que os homens querem aprender da natureza é como aplicá-la para dominar completamente sobre ela e sobre os homens. Fora disso, nada conta. Sem escrúpulos para consigo mesmo, o iluminismo incinerou os últimos restos da sua própria consciência de si (ADORNO; HORKHEIMER, 1996, p. 19).

Constatam que a relação entre desenvolvimento científico e a estrutura social capitalista estava trazendo resultados avassaladores para a humanidade. “Com a propagação da economia mercantil burguesa, o horizonte obscuro do mito é iluminado pelo sol da razão

calculadora, sob cujos raios gélidos amadurece a semente da nova barbárie” (ADORNO; HORKHEIMER, 1996, p. 50). O progressivo domínio da humanidade sobre o mundo a sua volta que havia trazido, nos séculos anteriores, prosperidade material – mesmo às custas do crescimento da miséria – mostrou seu grau máximo de destruição, fomentando empreendimentos intencionais contra a vida humana. A morte de milhões de indivíduos não se deu “apenas” como uma consequência da desigualdade social gerada no capitalismo, mas foi premeditada por meio de genocídios praticados em nome de uma suposta expurgação humana. Com o nazismo, Adorno (1995a) pode ver nascer, em seu próprio país, a tentativa de aniquilação de “raças” humanas.

Diante disto, Adorno e Horkheimer (1996) realizam ponderações acerca da problemática do esclarecimento humano²⁸, que estaria proporcionando um desenvolvimento social, em negação ao desenvolvimento da humanidade: “completamente iluminada, a terra resplandece sob o signo do infortúnio triunfal” (ADORNO; HORKHEIMER, 1996, p. 17). Identificam uma humanidade subjugada à sua própria razão que impulsiona o processo civilizatório, mas que resulta na barbárie. Entende como barbárie, portanto, uma decorrência do próprio esclarecimento, e não a falta deste.

A barbárie ocorre justamente quando estamos num estágio avançado da civilização, conhecimento, da ciência e da tecnologia. É justamente neste contexto, aparentemente de emancipação dos homens dos limites impostos pela natureza e pela sociedade, que brota em nós uma violência e um ódio primitivos, capaz de matar (seja de forma literal ou simbólica) outro ser humano com a maior frieza, apoiado na ciência e na racionalidade (ADORNO, 1995a, p. 155).

O conhecimento que se tornara útil para a dominação do ser humano sobre a natureza, serviu, conseqüentemente, à dominação sobre si mesmos. Buscando compreender os fatores de um regime social que suporta atitudes desumanas, Adorno (1995a) realiza uma crítica contundente ao sistema capitalista, elencando Auschwitz²⁹ como o emblema da barbárie produzida por essa configuração social. Afinal, para ele “Auschwitz não representa apenas (!) o genocídio num campo de extermínio, mas simboliza a tragédia da formação na sociedade capitalista” (MAAR, 1995, p.22). Tece, assim, uma relação entre conhecimento e dominação, percebendo na ciência burguesa a expressão teórica de Estados totalitários.

A lógica formal foi a grande escola de uniformização. Ela ofereceu aos iluministas o esquema da calculabilidade do mundo. [...] O número se tornou o cânon do iluminismo. As mesmas equações dominam tanto a justiça burguesa quanto a troca de mercadorias. [...] O preço que os homens pagam pela multiplicação do seu poder

²⁸ Aqui se refere ao esclarecimento proveniente do Iluminismo, a concepção de que o ser humano é capaz de se elevar sobre a natureza e suas intempéries devido a sua habilidade intelectual, ancorada no método científico como critério de verdade.

²⁹ Auschwitz é o nome de uma atualmente desativada rede de campos de concentração localizados no sul da Polônia, maior símbolo do Holocausto perpetrado pelo nazismo durante a Segunda Guerra Mundial.

é a sua alienação daquilo sobre o que exercem o poder. O iluminismo se relaciona com as coisas assim como o ditador se relaciona com os homens. Ele os conhece, na medida em que os pode manipular (ADORNO; HORKHEIMER, 1996, p. 22-24).

O ponto assustador, segundo Adorno (1995a), é que as atrocidades realizadas durante a Segunda Guerra Mundial em nome de uma “limpeza étnica” só foram possíveis devido à grande adesão a esse “projeto” por parte de uma população supostamente esclarecida, na proposta de uma razão instrumentalizada³⁰. A lógica de extermínio humano foi racionalmente calculada, utilizando e desenvolvendo conhecimentos tecnológicos para tal fim. E as pessoas que participaram desta ação não eram seres abomináveis, mas seres humanos comuns que cumpriam sua função de forma burocrática. O filósofo alemão conclui, com isso, que o esclarecimento científico positivista cegou os seres humanos para sua própria humanidade, criando um fetiche tecnológico, que ele assim explica:

Por outro lado, na relação atual com a técnica existe algo de exagerado, irracional, patogênico. Isto se vincula ao "véu tecnológico". Os homens inclinam-se a considerar a técnica como sendo algo em si mesma, um fim em si mesmo, uma força própria, esquecendo que ela é a extensão do braço dos homens. Os meios – e a técnica é um conceito de meios dirigidos à auto conservação da espécie humana – são fetichizados, porque os fins – uma vida humana digna – encontram-se encobertos e desconectados da consciência das pessoas. [...] Não se sabe com certeza como se verifica a fetichização da técnica na psicologia individual dos indivíduos, onde está o ponto de transição entre uma relação racional com ela e aquela supervalorização, que leva, em última análise, quem projeta um sistema ferroviário para conduzir as vítimas a Auschwitz com maior rapidez e fluência, a esquecer o que acontece com estas vítimas em Auschwitz. [...] Se as pessoas não fossem profundamente indiferentes em relação ao que acontece com todas as outras, excetuando o punhado com que mantêm vínculos estreitos e possivelmente por intermédio de alguns interesses concretos, então Auschwitz não teria sido possível, as pessoas não o teriam aceito (ADORNO, 1995a, p. 132-133).

As questões que se depara sobre a barbárie humana o fizeram buscar, além das explicações materialistas históricas, uma compreensão da humanidade pela via da psicologia na relação objetividade/subjetividade. Neste sentido, outro grande autor que fomentou o pensamento de Adorno (1995a) foi o médico Sigmund Freud (1856-1939), o fundador da psicanálise que com sua teoria sobre a repressão psicológica poderia explicar porque o ser humano, um ser dotado de razão, poderia facilmente sucumbir a comportamentos nefastos. Desta forma, Adorno (1995a) percebia os flagelos da humanidade como resultados da estrutura objetiva do mundo social, tal como o pensamento marxiano, mas procurou soluções no âmbito psíquico, unindo teorias marxianas e freudianas.

O poder das relações sociais é decisivo, sofrendo ainda os efeitos das pulsões instintivas: para os frankfurtianos, Marx e Freud desvendaram os determinantes da

³⁰ O conceito de razão instrumental, posteriormente mais elaborado por Habermas (2012), se funda na crítica de uma forma de racionalizar a realidade a partir de uma lógica cientificista positivista que, com o objetivo inicial de utilizar o conhecimento para controlar a natureza, resulta também em sua utilização para o controle e dominação dos seres humanos.

limitação do esclarecimento, da experiência do insucesso da humanização do mundo, da generalização da alienação e da dissolução da experiência formativa (MAAR, 1995, p. 19).

Adorno (1995a) foi, portanto, um duro crítico da sociedade capitalista, e compreendia a realidade por meio de explicações marxianas, dentre elas a sociedade de classes, alienação do trabalho, fetiche da mercadoria, dominação ideológica. No entanto, se desloca para além da perspectiva marxiana, ao desenvolver sua problematização em torno do motivo psicanalítico que levaria pessoas esclarecidas realizarem (e/ou não questionarem) condutas claramente desumanas. Compreende que um “eu” que não logrou se constituir de forma bem estruturada, como decorrência de uma sociedade organizada por uma razão instrumental, resulta na estruturação de um superego descomedido na internalização de preceitos externos com pouca capacidade crítica, o que impede o desenvolvimento da autonomia. Percebe, assim, a estruturação social como um obstáculo para a emancipação das pessoas, todavia sua objeção central não se refere à alienação do trabalho, mas ao enfraquecimento da constituição do eu.

A ordem econômica e, seguindo seu modelo, em grande parte também a organização econômica, continuam obrigando a maioria das pessoas a depender de situações dadas em relação às quais são impotentes, bem como a se manter numa situação de não-emancipação. Se as pessoas querem viver, nada lhes resta senão se adaptar à situação existente, se conformar; precisam abrir mão daquela subjetividade autônoma a que remete a ideia de democracia; conseguem sobreviver apenas na medida em que abdicam seu próprio eu (ADORNO, 1995a, p. 43).

Apesar de ter uma leitura materialista da realidade, sua busca de explicações para compreender o surgimento de personalidades autoritárias e a falta de resistência da população frente ao autoritarismo o leva para o campo da teoria da psique humana. Testemunha os horrores do fascismo, nazismo e stalinismo, vislumbrando na psicanálise uma forma para tentar apreender o processo de formação das individualidades autoritárias, e a aceitação popular que regimes totalitários encontraram nos indivíduos. Neste sentido, se dedica a investigar os reflexos que essa civilização gerou no âmbito subjetivo da humanidade, que permitiu o aflorar destes tipos de comportamentos, que ele os qualifica como a própria barbárie. Sendo sua principal preocupação impedir o retorno e o crescimento da barbárie, empenha-se em elaborar uma proposta de construção subjetiva que pudesse resistir e se contrapor a essas condutas.

Por conseguinte, sua via de solução desta questão recai sobre a formação da subjetividade humana. Adorno (1995a) defende que, na construção de uma consciência estruturada, com um eu fortalecido, se propiciaria seres emancipados, que não permitiriam o ressurgimento da barbárie. Assim, a emancipação seria um estado necessário para que a

humanidade não caísse, novamente, na barbárie, criando “uma ligação indissolúvel entre emancipação e barbárie: promover a emancipação significa combater a barbárie, isto é, são duas faces da mesma moeda” (VIANA, 2005, p. 04). Neste sentido, a emancipação seria o contraponto da barbárie. Enquanto a barbárie seria resultado de um esclarecimento limitado na racionalidade técnica, a emancipação seria uma formação subjetiva consciente, crítica e fortalecida. O que justifica a sua busca pela emancipação nos processos psíquicos. De acordo com Bueno (1996, p. 260), “articulada à reflexão sobre a personalidade autoritária, está a valorização da psicanálise, principalmente como recurso terapêutico para a produção de sujeitos emancipados”. A saída, portanto, seria realizada ao se trazer à luz da consciência todos os processos desumanos que tomaram corpo a partir da lógica positivista-burguesa. “Ou seja, para que a emancipação fosse possível, seria imperioso que o mal-estar na civilização não fosse uma ameaça desconhecida pelo próprio sujeito” (BUENO, 1996, p. 260).

Desta forma, Adorno (1995a) entente que a emancipação, em si, seria um estado mental que não aceitasse determinações absurdas, tal como a conduta nazista. “De um certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade” (ADORNO, 1995a, p. 143). Sua concepção de emancipação se aproxima da atitude de pensar e agir de acordo com seu crivo pessoal, uma aceção que dialoga com os revolucionários idealistas burgueses. Como explica Nobre (2012, p. 23), “diante da necessidade de renovação da perspectiva emancipatória, Adorno [...] [entende que] a orientação para a emancipação própria da obra de Marx tinha de ser reconfigurada a partir de suas fontes no pensamento de Kant e de Hegel”. A volta à teoria hegeliana foi influenciada, principalmente, pela publicação das obras marxianas *Manuscritos econômico-filosóficos* e *A Ideologia Alemã*, nos anos 1930, que mostravam a continuidade com o hegelianismo que calcava o pensamento marxiano.

Adorno (1996) participa, assim, do chamado “materialismo interdisciplinar”, característica da Teoria Crítica, que buscava incorporar saberes de diversos campos do conhecimento (NOBRE, 2012). Uma postura que pode ser compreendida como consequência diante dos rumos que o “marxismo ortodoxo” tinha tomado. Afinal, após a Segunda Internacional³¹, o próprio marxismo já estava sendo induzido à vertente positivista, que Adorno (1996) identificara como a falência da ciência. Sobre isto, Löwy (1998, p. 115) acrescenta:

O poder da ideologia positivista era tal, no final do século XIX e início do século XX, que acabou por penetrar também, muito profundamente, na doutrina do

³¹ A Segunda Internacional foi uma organização de partidos socialistas e operários no período de 1889 a 1916 que congregava delegações de diversos países, como continuação da extinta Primeira Internacional, dissolvida nos anos 1870.

movimento operário socialista à época da Segunda Internacional. Pode-se observar a presença ideológica das diferentes variantes do positivismo [...] não somente nas correntes chamadas “revisionistas”, mas no seio do próprio “marxismo ortodoxo”. É neste momento que apareceram concepções que visavam fazer do marxismo uma teoria “puramente científica”, que escaparia às determinações sociais e à ideologia [...]. Somente as correntes da esquerda revolucionária (e em particular Rosa Luxemburgo) escapariam da influência positivista.

A racionalidade positivista, supostamente “neutra”, e cientificista, tinha sido incorporada no âmbito da luta política referendada pelo marxismo, o marxismo utilizado pelos partidos políticos. Adorno (1996), portanto, se coloca contra aos rumos do marxismo tomados em nome dos partidos, se opondo a qualquer tentativa de emancipação via luta político-partidária, incluindo o socialismo da URSS.

Em sua busca pela compreensão e definição de emancipação, entendendo que a emancipação das pessoas seria a chave para interromper a barbárie, Adorno (1995a) encontra em Kant a formulação ideal. “O único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria autonomia, para usar a expressão kantiana; o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não-participação” (ADORNO, 1995a, p. 125). Desenvolve “a ideia de um homem autônomo, emancipado, conforme a formulação definitiva de Kant na exigência de que os homens tenham que se libertar de sua auto-inculpável menoridade” (ADORNO, 1995a, p. 141). Sendo assim, a emancipação se identifica à *autonomia*, contra uma heteronomia que permitiu totalitarismos. Desenvolvendo sua compreensão de emancipação, Adorno (1995a, p. 181) explica:

No ensaio que citei no início, referente à pergunta "vivemos atualmente em uma época esclarecida" Kant respondeu: "Não, mas certamente em uma época de esclarecimento". Nestes termos ele determinou a emancipação de um modo inteiramente consequente, não como uma categoria estática, mas como uma categoria dinâmica, como um vir-a-ser e não um ser. Se atualmente ainda podemos afirmar que vivemos numa época de esclarecimento, isto tornou-se muito questionável em face da pressão inimaginável exercida sobre as pessoas, seja simplesmente pela própria organização do mundo, seja num sentido mais amplo, pelo controle planejado até mesmo de toda realidade interior pela indústria cultural. Se não quisermos aplicar a palavra "emancipação" num sentido meramente retórico, ele próprio tão vazio como o discurso dos compromissos que as outras senhorias empunham frente à emancipação, então por certo é preciso começar a ver efetivamente as enormes dificuldades que se opõem à emancipação nesta organização do mundo. Creio que deveríamos dizer algo a este respeito. O motivo evidentemente é a contradição social; é que a organização social em que vivemos continua sendo heterônoma, isto é, nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações; enquanto isto ocorre, a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos desta configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência.

Adorno (1995a) identifica que o problema da sociedade burguesa seria a heteronomia, na configuração de egos fracos, submissos, conformados, que permitiram o decorrer do Holocausto e outras tragédias históricas. E a forma de se evitar esses acontecimentos

dependeria de pessoas com personalidades sensatas, criteriosas e resistentes. Assim, caminhar rumo à emancipação significaria conseguir julgar os ditames sociais como sendo aceitáveis ou não, e possuir resistência para se contrapor, quando necessário. Entende que a não aceitação de ordens absurdas poderiam ter impedido o desenvolver dos totalitarismos e de suas consequências trágicas. É neste sentido que resgata a autonomia kantiana e incorpora à formação do eu freudiana. Pois defende que “quanto mais sólida, no sentido de autonomia, for a formação do sujeito, mais condições ele terá de ser emancipado, pois um ego forte é uma condição para a emancipação” (MELONIO, 2012, p. 113).

Desta forma, a realização da emancipação em Adorno (1995a) difere da perspectiva da emancipação humana, tal como formulou Marx (2009a). Pois, mesmo entendendo o sistema social capitalista como a causa da não emancipação das pessoas, o frankfurtiano conta com processos mentais para a resolução deste imbróglio, uma saída, portanto, idealista. Seu entendimento de emancipação se funde aos estudos da estruturação subjetiva, combinando uma compreensão materialista da realidade com propostas idealistas. Se distancia, assim, da perspectiva marxiana de emancipação humana, que também requer uma condição de formação de consciência, mas como partícipe do processo de emancipação e não como o fim. Ressalta-se que, em Marx (2009a), a formação para autonomia é de suma importância para a proposta comunista. Entretanto, a autonomia não seria a emancipação em si, mas uma construção subjetiva condizente com a formação da consciência revolucionária. Sendo assim, concorda-se que a heteronomia contribui para a perpetuação do sistema capitalista, pois a luta revolucionária requer sujeitos capazes de questionar o assim existente e propor as transformações necessárias. Porém na perspectiva marxiana está claro que a emancipação humana não se resume à autonomia, e que esta emancipação é inviável no capitalismo. É necessária a superação deste sistema social, sendo um idealismo tentar alcançar a emancipação sem propor a subversão deste.

A proposta adorniana pode ser compreendida em sua constatação de que estaria fora de alcance uma mudança radical objetiva e que, diante de tal horror, se demanda a busca por medidas emergenciais. Ao não vislumbrar a possibilidade de transformações objetivas, a saída deveria estar nas transformações subjetivas, o levando a propor uma mudança focada no aspecto subjetivo.

Como hoje em dia é extremamente limitada a possibilidade de mudar os pressupostos objetivos, isto é, sociais e políticos que geram tais acontecimentos, as tentativas de se contrapor à repetição de Auschwitz são impelidas necessariamente para o lado subjetivo. [...] Torna-se necessário o que a esse respeito uma vez denominei de inflexão em direção ao sujeito. É preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos, é preciso revelar tais

mecanismos a eles próprios, procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos, na medida em que se desperta uma consciência geral acerca desses mecanismos (ADORNO, 1995a, p. 121).

Para compreender seu pensamento, cabe considerar que Adorno (1995a) percebe e destaca as mazelas do sistema capitalista, porém a proposta de superação do capitalismo por meio da luta revolucionária se encontrava sob suspensão, diante da experiência de uma revolução da classe proletária que resultou em um estado totalitário, na URSS pós-1929. Em nome de Marx, e em nome de sua proposta comunista, atrocidades estavam sendo realizadas.

Aquilo que, há cinquenta anos, ainda poderia parecer justo por um breve período, a esperança demasiadamente abstrata e ilusória de uma transformação total, – a violência – encontra-se depois da experiência do horror nacional-socialista e stalinista, e frente à totalidade da repressão totalitária, inextricavelmente enredado àquilo mesmo que deveria ter sido mudado. Se o contexto culposos [*Schuldzuammenhang*] da sociedade e, com ele, as perspectivas de catástrofe tornaram-se verdadeiras totais – e nada permite duvidar disso –, assim nada é possível contrapor-lhe a não ser aquilo que denuncia esse contexto geral de ofuscamento [*Verblendungszusammenhang*], ao invés de participar nele com suas próprias forças. Ou a humanidade renuncia ao olho por olho da violência, ou a práxis política supostamente radical renovará o velho horror (ADORNO, 1995b, p. 214-215).

Buscando a possibilidade de um caminho alternativo para o desenvolvimento social em que fosse possível haver emancipação, Adorno (1995a) retoma os princípios da democracia. A emancipação, como autonomia, encontraria na democracia sua realização. Adorno (1995a, p. 142) afirma que “uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado”. Entende, assim, a democracia como a própria expressão de um povo emancipado. A democracia seria a sociedade em que a população verdadeiramente decidiria seus rumos, de forma autônoma, e não por uma imposição ou persuasão. Tratava-se, então, de recuperar a questão da democracia como sendo a manifestação da autonomia da população. Desta forma, a sua discussão não vai ao encontro de um regime social específico, capitalismo ou comunismo – não se entra nestas questões.

É possível afirmar que o sistema da democracia política [...] até agora possibilitou ou até mesmo promoveu a prosperidade. Mas a democracia não se estabeleceu a ponto de constar da experiência das pessoas como se fosse um assunto próprio delas, de modo que elas compreendessem a si mesmas como sendo sujeitos dos processos políticos. Ela é apreendida como sendo um sistema entre outros, como se num cardápio escolhêssemos entre comunismo, democracia, fascismo ou monarquia; ela não é apreendida como identificando-se ao próprio povo, como expressão de sua emancipação (ADORNO, 1995a, p. 35).

Realiza, assim, a crítica ao capitalismo sem sugerir sua substituição, reivindicando o desenvolvimento da democracia. A sua questão orgânica, vinculada a seu contexto histórico e pessoal é: democracia *versus* regimes totalitários. A democracia deveria ser desenvolvida

urgentemente, mesmo no próprio capitalismo, de forma a evitar novas tragédias históricas. Assim, Adorno (1995a) descola a compressão de democracia de qualquer regime social. A emancipação se realizaria na democracia, e a democracia necessitaria de sujeitos emancipados, ou seja, de pessoas autônomas, conscientes.

Numa democracia, quem defende ideais contrários à emancipação, e, portanto, contrários à decisão consciente independente de cada pessoa em particular, é um antidemocrata, até mesmo se as ideias que correspondem a seus desígnios são difundidas no plano formal da democracia. As tendências de apresentação de ideais exteriores que não se originam a partir da própria consciência emancipada, ou melhor, que se legitimam frente a essa consciência, permanecem sendo coletivistas-reacionárias (ADORNO, 1995a, p. 142).

Considerando a propensão que Adorno (1995a) encontra em sua busca para a compreensão da subjetividade humana, pela via psicanalítica, a emancipação poderia se realizar no indivíduo, e esses indivíduos emancipados concretizariam a sociedade emancipada, que seria a democracia. Porém não há em seu pensamento uma concepção individualizante da emancipação – pelo contrário, é imprescindível para o filósofo que se compreenda a emancipação enquanto um projeto coletivo.

A emancipação, na perspectiva de Adorno, não se refere apenas ao indivíduo como entidade isolada, mas fundamentalmente como um ser social. Ela é pressuposto da democracia e se funda na formação da vontade particular de cada um, tal como ocorre nas instituições representativas. É preciso supor, para evitar um resultado irracional, que cada um possa se servir de seu próprio entendimento. A emancipação é a formação para a autonomia, mas ela só pode ser bem-sucedida se for um processo coletivo, já que na nossa sociedade a mudança individual não provoca necessariamente a mudança social, mas esta é condição daquela. A educação deve contribuir, portanto, para o processo de formação e emancipação, contribuindo para criar condições em que os indivíduos, socialmente, conquistem a autonomia (VIANA, 2005, p. 05).

Neste ponto, a educação se destaca como elemento importante na expectativa da emancipação da humanidade. Entendendo que a emancipação poderia se realizar por meio de um processo mental, mas que o indivíduo emancipado isolado não poderia instaurar uma sociedade emancipada, Adorno (1995a) conta com a educação da população para o processo de emancipação. Neste sentido, a emancipação poderia ser efetivada pela educação, no entanto por uma educação radicalmente diferente da concepção positivista de conhecimento. “A resposta encontra-se nos esforços desenvolvidos por Adorno para difundir a educação política, que para ele se identificava à educação para a emancipação” (MAAR, 1995, p. 09). Cabe lembrar que a educação política em Adorno (1995a) não se aproxima da questão político-partidária, e sim de uma educação que poderia formar uma visão crítica da sociedade, uma educação situada historicamente.

A emancipação, para Adorno (1995a), conta com a educação da população, considerando que as minorias excluídas socialmente, aquelas que carregam a “força e a dor”,

seriam “a dinâmica viva da sociedade e de suas possibilidades emancipatórias” (GANEM, 2012, p. 97). A educação, assim, deveria ser focada na grande população, podendo-se inferir que se trata da classe subalterna, os trabalhadores. Entende que a educação não encontra muitas perspectivas de mudança diante das personalidades autoritárias, que determinaram os acontecimentos nefastos. Mas sobre todos aqueles que executam as ordens, a educação teria o poder de impedir o ocorrer da barbárie.

Diante deste quadro, a grande questão é qual é o papel da educação. É neste contexto que Adorno distingue entre os “assassinos de gabinete” e “ideólogos”, por um lado, e aqueles que executam as ações violentas. Ele pensa que contra os assassinos de gabinete e ideólogos a educação pode fazer muito pouco, ela dificilmente poderá impedir seu reaparecimento. No entanto, é possível, através da educação, impedir aqueles que executam as ações violentas de o fazê-lo: os subalternos e serviçais, aqueles que assassinam outros contra seus próprios interesses, assassinando a si próprios e que assim perpetuam sua própria servidão. Esta é a forma como a educação pode cumprir com o seu papel, evitar o retorno da barbárie, o que, segundo ele, é uma questão decisiva para a sobrevivência da humanidade (VIANA, 2005, p. 04).

A educação se apresenta, portanto, como um tema de suma importância para este pensador. Como ele mesmo afirma, “a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência” (ADORNO, 1995a, p. 183). Sobre sua perspectiva educacional, o pensador explica:

A seguir, e assumindo o risco, gostaria de apresentar a minha concepção inicial de educação. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. [...] A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well-adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior (ADORNO, 1995a, p. 141-143).

Sua principal crítica sobre a educação é a formação para a aceitação e submissão que identifica nos modelos educacionais. Compreende esta formação como responsável pela falta de autonomia e criticidade nas pessoas, resultando na aceitação dócil de modelos externos.

Com o auxílio de amigos acompanhei um pouco a literatura pedagógica acerca da temática da emancipação. Mas, no lugar de emancipação, encontramos um conceito garantido nos termos de uma ontologia existencial de autoridade, de compromisso, ou outras abominações que sabotam o conceito de emancipação atuando assim não só de modo implícito, mas explicitamente contra os pressupostos de uma democracia (ADORNO, 1995a, p. 172).

Norteados por sua compreensão psicanalítica, Adorno (1995a) defende que a educação deveria permitir a formação da consciência sobre a realidade social, trazendo para discussão todos os fatos históricos, sem ocultar dos estudantes os mais terríveis acontecimentos,

explorando suas raízes e consequências, de forma a evitar sua repetição. A partir daí, seria necessário exigir dos estudantes seu posicionamento sobre a realidade, um posicionamento que fosse construído pelo próprio indivíduo, e não uma submissa incorporação de princípios externos. O objetivo seria retirar o estudante da heteronomia que a educação tradicional buscava impor, e guiá-lo no sentido de sua autonomia, no qual este encontraria sua emancipação e, conseqüentemente, sua humanidade.

É preciso destacar que Adorno (2002) elabora, também, a crítica da subordinação das produções artísticas, no qual identifica uma massificação e embotamento realizado pela configuração do sistema capitalista. Assim, uma grande contribuição de Adorno (2002) se refere à heteronomia que percebe nas elaborações artísticas, fundando o termo *indústria cultural*. Percebe um acondicionamento da cultura ao complexo econômico capitalista, que coisifica a arte, não apenas como mercadoria, mas também como meio de dominação ideológica. “Por meio das inúmeras agências de produção e de cultura de massa, os modos de comportamento sujeitos a normas são inculcados no indivíduo como os únicos naturais, decentes e racionais” (ADORNO; HORKHEIMER, 1996, p. 46). Com estudos na área de música, Adorno (2002) percebe a questão da arte no desenvolvimento de uma sociedade industrial burguesa, problematizando uma debilidade cultural como forma de dominação. Sobre isto, Arantes (1996, p. 08) explica:

Aliada à ideologia capitalista, e sua cúmplice, a indústria cultural contribui eficazmente para falsificar as relações entre os homens, bem como dos homens com a natureza, de tal forma que o resultado final constitui uma espécie de antiiluminismo. [...] Esse progresso transformou-se em poderoso instrumento utilizado pela indústria cultural para conter o desenvolvimento da consciência das massas. A indústria cultural — nas palavras do próprio Adorno — “impede a formação de indivíduos autônomos, independentes, capazes de julgar e de decidir conscientemente”.

Constatou, assim, “a existência de uma consciência manipulada por uma indústria cultural nociva e observou que a arte e a filosofia poderiam ser antídotos diante de uma experiência humana destituída de sentido” (GANEM, 2012, p. 89). Entende que a arte, nessa sociedade, traria uma importante contradição, pois, enquanto indústria cultural, difundiria as ideologias dominantes, porém poderia realizar um desvelamento da realidade ao expor as essências dessas ideologias que se escondem por trás de uma naturalização da realidade.

Defende, portanto, não apenas a educação, mas também a arte e a cultura como elemento de combate à mistificação científico-burguesa que resultou na barbárie. Desta maneira, Adorno (1995a, 2002) eleva os processos formativos da subjetividade humana como o caminho para a emancipação. O refúgio na teoria, na ciência histórico-dialética, na educação e na criação artística como forma de combate à alienação e desumanização

estruturada pelo capitalismo se fundamenta em sua crítica à via da violência como forma de ruptura. Pois compreende que toda forma de embate que se sustenta pela violência só poderia criar sociedades de opressão.

Todavia, é preciso ponderar que, como afirma Viana (2005, p. 09), “toda e qualquer reforma puramente cultural ou intelectual está impossibilitada se não for acompanhada por mudanças nas relações sociais concretas”. A tese adorniana de que a possibilidade de mudar as condições objetivas seria limitada falha por não perceber que a mesma limitação se encontra nas condições subjetivas (VIANA, 2005). Na tentativa de buscar soluções alternativas para a emancipação, vide a situação catastrófica e emergencial que presenciara, Adorno (1995a) acaba por abandonar considerações fundamentais para a perspectiva de mudança social, que Marx (2009a) já tinha apontado. Por considerar que a educação poderia realizar a emancipação, Adorno (1995a) cai na mesma perspectiva revolucionária burguesa, que ainda não tinha percebido que as condições concretas do capital inviabilizam qualquer tentativa de emancipação. Neste sentido, o pensador frankfurtiano

Questiona a educação autoritária e pensa uma educação emancipatória, mas, ao não apresentar um projeto de transformação social global, deixa de lado uma compreensão da totalidade da sociedade repressiva e realiza um isolamento do processo educacional, atribuindo a ele um papel transformador que dificilmente pode realizar isoladamente. [...] A razão não pode ser separada das relações sociais. O veículo da emancipação, a educação, também não. A educação é tão coisificada quanto qualquer outro processo social. Aliás, Adorno aqui deixa de lado a categoria da totalidade, fundamental para o método marxista (VIANA, 2005, p. 07).

Desta forma, é possível afirmar que Adorno (1995a) apresenta problemáticas pertinentes frente às condições objetivas da primeira metade do século XX, e busca soluções inovadoras. Destaca-se por propor uma teoria materialista-idealista, na qual percebe os determinantes sociais concretos e suas conseqüentes repercussões subjetivas. Diante de uma falta de perspectivas para mudanças objetivas, foca em mudanças subjetivas. Entretanto, os mundos objetivo e subjetivo não são distintos entre si, mas compõem uma unidade indissolúvel, e apenas na elaboração teórica seria possível separá-los (VIANA, 2005). Quando não se considera como uma unidade contraditória a subjetividade e objetividade, parece ser possível encontrar uma saída para a emancipação que não exige mudanças radicais concretas, permitindo o isolar de uma parte da sociedade, tal como a educação, e atribuir a esta o projeto de emancipação. Todavia, este isolamento só é possível no reino da abstração. Neste sentido, a sua proposta revela-se idealista, portanto incompatível com a perspectiva marxiana da emancipação humana.

4.1.2 Jürgen Habermas e a emancipação pela ação comunicativa

Integrante da segunda geração da chamada Escola de Frankfurt, o alemão Jürgen Habermas (nascido em 1929) se torna assistente de Theodor Adorno e, posteriormente, um de seus principais críticos. Considerando pessimista a dialética adorniana, entende que esta realiza um ceticismo em relação à possibilidade emancipadora da racionalidade. Se dedica, assim, ao propósito de

Reabilitar a ideia segundo a qual a razão é o principal recurso – senão o único – de que a humanidade dispõe para resolver seus conflitos e encontrar alternativas de solução para seus problemas. [...] Habermas alerta insistentemente que a razão, além de se orientar por interesses técnico-instrumentais, orienta-se por interesses práticos e interesses emancipadores (MÜHL, 2011, p. 1036)

Concorda que o projeto originariamente emancipador da razão iluminista teria resultado na instrumentalização da razão e sua submissão à técnica, subsidiando uma dominação revelada, por exemplo, pelos regimes totalitários, antissemitismo, e manipulação da cultura pela indústria cultural. Nesse sentido, integra junto aos seus pares frankfurtianos o corpo da crítica ao cientificismo positivista. Porém, acredita que ainda haveria um ideal de emancipação iluminista que não teria sido realizado e para que este pudesse se cumprir seria necessário “lançar sobre novos fundamentos toda a nossa compreensão da razão, do ser humano e da sociedade” (SAVIDAN, 2007, p. VIII). Buscando um novo olhar sobre a constituição do conhecimento da realidade humana, estabelece uma mudança de paradigma filosófica, em direção a uma perspectiva realista pragmática (HABERMAS, 2007a).

Habermas segue o interesse pela emancipação, percebendo na autorreflexão da razão a possibilidade de assegurar ao homem a capacidade de superar as formas de dominação [...]. Habermas discute assim as condições de possibilidade do conhecimento, apoiando-se, para isso, na filosofia transcendental kantiana. No entanto, ele procede uma inversão desse transcendental, substituindo a síntese da consciência sobre o objeto pela síntese das experiências vividas, que logo se colocam como interações linguísticas. Não se trata a priori da consciência de Kant, mas de algo constituído pelos interesses orientadores do conhecimento. Não é nem um elemento da consciência, nem da pura empiria, mas da experiência prática coletiva. A proposta é a de um transcendental transformado, uma virada pragmática do transcendental kantiano em que a experiência é constituída no contexto da ação. Em suma, trata-se de um conhecer crítico que se torna realizável por uma autorreflexão possível que perpassa a experiência coletiva (DEVECHI; TREVISAN, 2011, p. 415).

O filósofo alemão, com uma base kantiana contraposta, retira a propriedade da razão de uma esfera transcendental absoluta, trazendo o foco para a construção de preceitos racionais por meio dos processos coletivos de interação social. Por ser constituído na e pela interação social, Habermas (2007a) assume uma postura pragmática de racionalidade, por considerar que a justificação, revalidação ou refutação do conhecimento se dá na relação entre as práticas cotidianas e os discursos. Os discursos seriam “como máquinas de lavar: filtram

aquilo que é racionalmente aceitável para todos. Separam as crenças questionáveis e desqualificadas daquelas que, por um certo tempo, recebem licença para voltar ao status de conhecimento não-problemático” (HABERMAS, 2007a, p. 63). A sua proposta de emancipação passa, assim, pela solução de qualquer situação problema por meio dos debates coletivos com o envolvimento de todas as partes interessadas, até que se encontre uma solução consensual para todos. Dessa forma, os acordos são firmados e se mantêm até que, por ventura, se tornem dissonantes novamente, gerando a necessidade de um novo debate para se chegar a um novo acordo.

Nesse seguimento se afasta da perspectiva adorniana, por não acreditar que uma boa constituição do sujeito (ego) seria a chave para a compreensão da realidade de uma forma salutar, de forma que os indivíduos fossem capazes de rejeitar preceitos autoritários. Defende, assim, que o caminho para superar os desvios da racionalidade objetiva não estaria no fortalecimento psíquico da subjetividade, mas estaria ainda na racionalidade desenvolvida nas interações sociais. Seus estudos acerca da obra de Sigmund Freud se convergem em seu “enraizamento no interesse da dissolução das estruturas patológicas que inibem a livre comunicação do sujeito consigo mesmo e com os outros” (BAUMGARTEN, 1998, p. 139). Roga, assim, uma descentralização em relação ao ego, porém não em direção à objetividade, mas à uma dinâmica em que cada qual pode e deve fazer o esforço de “ver o que o outro vê” (HABERMAS, 2007a, p. 67). A partir daí inicia “a construção de um modelo teórico capaz de compatibilizar a pluralidade de perspectivas, formas de vida, de culturas e esquemas conceituais com princípios universais” (BAUMGARTEN, 1998, p. 140). Considera, nessa dinâmica, a importância da pluralidade cultural como fonte de desenvolvimento humano, partindo da diferenciação rumo a construção de preceitos universais.

É essa multiplicidade de perspectivas interpretativas que explica porque o sentido do princípio da universalização não se esgota numa reflexão monológica segundo a qual determinadas máximas seriam aceitáveis como leis universais *do meu ponto de vista*. É só na qualidade de participantes de um diálogo abrangente e voltado para o consenso que somos chamados a exercer a virtude cognitiva da empatia em relação às nossas diferenças recíprocas na percepção de uma mesma situação. Devemos então procurar, *a partir do seu próprio ponto de vista*, proceder à universalização de todos os interesses envolvidos. O discurso prático pode, assim, ser compreendido como uma nova forma específica de aplicação do Imperativo Categórico (HABERMAS, 2007a, p. 09-10, grifos do autor).

Deslocando o eixo da constituição de preceitos universais de uma esfera idealista e absoluta para a esfera prática e interativa, Habermas (2007a) tece sua compreensão de humanidade e sociedade fundadas sobre as interações sociais relacionadas ao compartilhamento intersubjetivo. Desta maneira, em sua compreensão sobre a humanidade, Habermas (2007a) entende que a característica primordial humana se assenta justamente na

forma complexa e desenvolvida que se realiza as interações sociais, a partir de sua análise sobre as necessidades humanas e o desenvolvimento social.

Quando comparamos entre si os equipamentos biológicos de mamíferos recém-nascidos descobrimos que nenhuma outra espécie vem ao mundo tão carente de cuidados como o homem e que nenhuma espécie necessita de um período tão longo de educação no seio de uma família e de uma cultura pública compartilhada intersubjetivamente pelos semelhantes. Nós, homens, aprendemos *uns dos outros* (HABERMAS, 2007b, p. 20, grifos do autor).

A constituição do mundo humano, portanto, não estaria na relação sujeito-objeto, mas na relação sujeito-sujeito, na intersubjetividade. O que faria o ser humano ser humano seriam os processos intersubjetivos desenvolvidos por uma linguagem integralmente constituída, o que diferenciaria os humanos dos outros animais, transferindo o salto ontológico social da categoria trabalho para a linguagem.

O conceito marxiano de trabalho social, portanto, é adequado à tarefa de delimitar a forma de vida dos homínidas com relação à dos macacos, mas não capta a reprodução especificamente humana da vida. [...] Podemos falar de reprodução da vida humana, a que se chegou com o *homo sapiens*, somente quando a economia de caça é completada por uma estrutura social familiar. Esse processo durou milhões de anos; ele equivale a uma substituição, de nenhum modo insignificante, do sistema animal de *status*[...] por um sistema de normas sociais que pressupõe a *linguagem* (HABERMAS, 1983, p. 115-117).

Desta forma, a comunicação, em Habermas (2012), ocupa um lugar central. Sua perspectiva se baseia na ideia de que os processos constituintes da sociedade teriam se desenvolvido no ato comunicativo³². Este ato possuiria dois níveis de articulação: “o da intersubjetividade, com base no qual falante e ouvinte comunicam-se um com o outro e o da objetividade, sobre o qual falante e ouvinte podem chegar a um entendimento relativo aos fatos” (BAUMGARTEN, 1998, p. 143). Dessa forma, Habermas (2007a) confere à linguagem humana a potencialidade de desvelar a realidade, quando realizada respeitando a igualdade e a liberdade de cada sujeito: “a projeção de um mundo social inclusivo, caracterizado por relações interpessoais ordenadas entre os membros livre e iguais de uma associação que determina a si mesma [...] de fato pode substituir a referência ontológica a um mundo objetivo” (HABERMAS, 2007a, p. 66). Com isso, nas relações intersubjetivas estaria também a chave para uma correspondência fiel à realidade social, que não seria nunca, portanto, estanque. A verdade não seria imutável, mas também não seria oscilante junto a um relativismo absoluto – a compreensão do real estaria nos processos intersubjetivos de negociação, mediada pelos mecanismos de comunicação.

³² Medeiros (2014) aponta que essa constatação pode estar vinculada a sua experiência pessoal de vida, que é permeada pelo fato do filósofo alemão ter nascido com problemas relacionados a fala, lhe causando dificuldades para ser entendido pelos demais em sua infância e juventude, o que pode ter impulsionado a sua percepção do quanto a vida social seria dependente das relações comunicativas.

Entendendo que o processo basilar que determina a constituição da realidade social, em última instância, seriam os indivíduos em interação, Habermas (2004) inaugura uma concepção de sociedade fundada na intersubjetividade mediada por uma comunicação apoiada na razão. Sendo a base da constituição social, a possibilidade da emancipação estaria nos processos comunicativos racionais.

Ao se examinar o conjunto da obra de Habermas, apesar das diferentes temáticas abordadas e de alguns redirecionamentos metodológicos [...], há um fio condutor que permanece constante em seu trabalho. Esse fio condutor é a ideia de emancipação articulada à comunicação mediatizada pela razão como condição para o entendimento (BAUMGARTEN, 1998, p. 137).

Com esta apreensão, e acreditando ainda no projeto de emancipação da modernidade, o filósofo alemão busca propor tipos de ações de forma a reverter equívocos e prejuízos que a racionalidade instrumental teria trazido à humanidade. Apostando na potencialidade da razão, e percebendo a realidade social como constituída pelos processos comunicativos, Habermas (2012) funda, em contraposição à racionalidade instrumental, a sua compreensão de racionalidade comunicativa. Dessa forma, a emancipação ainda seria um fruto da razão, que apenas não teria se realizado por meio da racionalidade nascida no iluminismo devido a uma instrumentalização desta. Sobre isso, Baumgarten (1998, p. 153) explica que

O potencial emancipatório da razão, enquanto instrumento de orientação do homem em sua luta para conhecer e transformar a natureza e libertar-se da dominação, transmutou-se, na sociedade moderna, em capacidade de manutenção e extensão da dominação, tornando-se, enquanto ciência, um tipo superior de ideologia: a razão instrumental. Habermas busca resolver esse problema encontrando uma outra forma de razão - a comunicativa, que possibilitaria retomar o potencial emancipatório da razão.

A razão comunicativa seria a razão resultante do processo interativo entre interlocutores livres, com ausência de constrangimentos externos, em uma situação ideal de fala. Essa situação linguística ideal seria “aquela onde a comunicação não é perturbada nem por efeitos externos contingentes, nem por coações resultantes da própria estrutura da comunicação, excluindo deformações sistemáticas da comunicação” (BAUMGARTEN, 1998, p. 146). Além disso, seria necessário que as falas respeitassem as seguintes pretensões de validade: inteligibilidade; veracidade (do conteúdo da fala); sinceridade (das sentenças proferidas pelo interlocutor); e correção (em referência a valores e normas existentes) (HABERMAS, 2012). Trata-se de uma pressuposição contra factual a ser considerada como possível, de forma a permitir o desenvolvimento da teoria habermasiana.

Sobre essas compreensões Habermas (2012) tece sua conhecida teoria do *agir comunicativo*. O objetivo da ação comunicativa, para além de se acomodar na pluralidade de interpretações, deveria focar no alcance de um consenso. “O pesquisador abandona desse

modo os dogmatismos do perspectivismo interpretativo, da objetividade que apaga os sujeitos do discurso, ou mesmo as reflexões puramente solitárias, para entrar no esforço de se chegar a uma interpretação suscetível de consenso” (DEVECHI; TREVISAN, 2011). Assim, razão e verdade seriam valores definidos consensualmente. O consenso seria o critério de validade do resultado alcançado na argumentação. Uma validade que seria sempre provisória, podendo ser revalidada ou refutada em posteriores momentos argumentativos. Propõe, dessa forma, uma concepção reconstrutiva da hermenêutica³³, por entender que

O papel da hermenêutica dever ser aquele de indagar a realidade inspirando-se no interesse da manutenção e extensão da intersubjetividade de um possível entendimento que oriente a ação, em que a temática do agir e do entendimento comunicativos possam emergir (OLIVEIRA, 2008, p. 16-17).

O agir comunicativo seria, portanto, uma ação orientada para o entendimento, em prol do bem comum. Nesse sentido, Habermas (2007a, p. 10) pede que “todos façam o exercício de ‘adotar os pontos de vista uns dos outros’, exercício que leva [...] [a] uma progressiva ‘descentralização’ da compreensão egocêntrica e etnocêntrica que cada qual tem de si mesmo e do mundo”. Neste sentido, o agir comunicativo não seria nunca impulsionado por interesses individuais, ou para o êxito de alguma proposta, mas para o consenso.

Devido a uma suposta potencialidade especificamente humana de se comunicar buscando o entendimento, se construiria o contexto social da vida, que Habermas (2012) denomina como mundo da vida. Esse mundo seria constituído de

Objetos simbólicos que corporificam estruturas de conhecimento pré-teórico: atos de fala, ações dirigidas a metas e ações cooperativas; documentos, tradições, obras de arte, técnicas; instituições, sistemas sociais e estruturas de personalidade. Esse conjunto de objetos forma uma realidade estruturada simbolicamente que antecede qualquer abordagem teórica desse domínio de objetos (BAUMGARTEN, 1998, p. 148).

Habermas (2012) entende que, com o desenvolvimento da sociedade moderna, haveria tido uma racionalização do mundo da vida tornando possível uma elevação da sua complexidade que, ironicamente, a teriam hipertrofiado a ponto de deslanchar imperativos sistêmicos, com uma autonomização de subsistemas sociais em torno do dinheiro e do poder. Com isso teria se dado uma cisão entre sistema e mundo da vida. Sob a esfera do sistema caberiam as instituições sociais voltadas para o que chama de paradigma da produção, no qual

³³ Conceitua-se hermenêutica como uma vertente filosófica-epistemológica das ciências humanas que opera com o processo interpretativo, seja de formais verbais ou não-verbais de comunicação, proposições, pressupostos, enunciados, a partir da premissa da unidade entre pensamento e linguagem. A hermenêutica reconstrutiva, que caracteriza o método habermasiano, se diferencia da hermenêutica tradicional por focar nos acordos intersubjetivos, em busca do consenso, como orientação da ação que objetiva a emancipação. Sobre este assunto sugere-se a leitura de: DEVECHI, C. P. V.; TREVISAN, A. L. Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência? **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, nº 43, jan./abr. 2010.

as ações dos indivíduos seriam estratégicas e voltadas ao sucesso individual. Nessa esfera se teria o sistema econômico, com base na busca estratégica pelo lucro, e o sistema político, com base na busca estratégica pelo poder.

Neste sentido, os motivos que teriam levado a sociedade moderna à sua decadência seria o fato de que, com o desenvolvimento do capitalismo, haveria tido uma colonização do mundo da vida pelo sistema. Ou seja, as ações estratégicas teriam dominado as ações voltadas para o desenvolvimento das relações humanas, constituintes do mundo da vida. Dessa forma, o desafio central seria descolonizar o mundo da vida pelo sistema. Por compreender a ação dialógica como a base do mundo da vida, Habermas (2012) aposta no “processo de superação das patologias provocadas pela intervenção da racionalidade sistêmica (dinheiro e poder) sobre o mundo da vida através do restabelecimento da interação comunicativa de todos os envolvidos” (SANTANA, 2012, p. 13). Desta forma, a perspectiva habermasiana identifica a possibilidade de se reverter a dominação do agir estratégico sobre o mundo da vida a partir das instâncias superestruturais mediadas pela comunicação.

Ao tornar explícito que o processo basilar que determina a constituição da realidade, em última instância, são os indivíduos em interação comunicativa no contexto do mundo da vida, o autor identifica um núcleo sadio e racional da humanidade que garante a resistência contra a colonização total e que indica um manancial de poder emancipador a ser explorado. Mesmo que, em dadas circunstâncias, a humanidade viva sob situações de opressão e de exploração – como é o caso da sociedade atual –, as condições de possibilidade para a emancipação desse estado de coisas ainda se encontram postas na instância supra estrutural do mundo da vida (SANTANA, 2012, p. 104).

A emancipação a ser conquistada e mantida dependeria, assim, de uma comunicação que se apoia em discursos racionais, atribuindo ao direito e à democracia o papel de serem os recursos por meio dos quais a autonomia do mundo da vida poderia ser defendida das interferências indevidas dos sistemas (HABERMAS, 1997). Com isso, Habermas (1997) procura revelar as possibilidades de emancipação presentes nas instituições modernas, apoiadas na capacidade humana de agir em função de interesses coletivos. Com o foco na atividade dialógica, percebe a sociedade democrática como a organização política com potencialidade para permitir e promover essas ações. Aponta, assim, a possibilidade de emancipação presente nos mecanismos de participação do Estado democrático.

Tais práticas necessitam de instituições racionais, de regras e formas de comunicação, que não sobrecarreguem moralmente os cidadãos e, sim, elevem em pequenas doses a virtude de se orientar pelo bem comum. O resto de utopia que eu consegui manter é simplesmente a ideia de que a democracia – e a disputa livre por suas melhores formas – é capaz de cortar o nó górdio dos problemas simplesmente insolúveis (HABERMAS, 1993, p. 94).

O filósofo alemão entende que, por meio dos regimes democráticos constituídos na modernidade, seria possível à humanidade criar espaços de diálogos e a participação nos quais os indivíduos, pela lógica e análise racional de suas falas, poderiam estabelecer consensos que fariam com que o sistema se subsumisse ao mundo da vida. Ou seja, a sociedade democrática possuiria as qualidades necessárias para possibilitar o diálogo entre os indivíduos, entre os cidadãos e as intuições de poder estatal, entre os clientes e as instituições econômicas, para que se desenvolvessem formas de sociabilidade no qual os indivíduos teriam cada vez mais escolhas, a dizer, seriam cada vez mais livres. Com isso, afirma que a partir da ação comunicativa se criaria espaços de diálogo que impediriam que o agir estratégico dominasse a ação dos indivíduos.

Desta forma, a chave para a denúncia e o ajustamento da realidade social estaria nos processos comunicativos, desde que estes fossem realizados pelo princípio do agir comunicativo.

Não é a contingência cega das circunstâncias decepcionantes que assinala o fracasso dos juízos e normas morais, mas antes a dor dos ofendidos, cuja voz se faz ouvir na contradição e indignação dos adversários que esposam orientações de valor diferentes. Esse fracasso exige uma série de processos de aprendizado pelos quais as partes conflitantes chegam a descentralizar suas perspectivas egocêntricas e etnocêntricas de tal modo que possam incluir-se reciprocamente uma à outra na construção conjunta de um mundo mais amplo de relações interpessoais legítimas (HABERMAS, 2007a, p. 66).

Assim, para se reverter os descaminhos sociais realizados no contexto do desenvolvimento capitalista, seria necessário ampliar democraticamente os espaços de interação e deliberação, de forma que todos os indivíduos pudessem construir, em interação, uma realidade social que fosse benéfica para todos. Com o diálogo situado num contexto de livre expressão, sobre a base da racionalidade, se alcançaria o entendimento mútuo necessário para a emancipação.

Com um forte apelo sobre a possibilidade da emancipação por meio de ações provenientes das relações intersubjetivas racionais comunicativas, a esfera educativa parece ser um campo propício para esse empreendimento. Embora o filósofo alemão não tenha realizado muitas elaborações acerca das implicações pedagógicas da sua teoria, o campo da pesquisa em educação utiliza, principalmente, a Teoria do agir comunicativo de Habermas (2012) para legitimar a possibilidade de se realizar uma educação para a emancipação. As premissas dessa vinculação entre educação e emancipação pela compreensão habermasiana se baseiam no princípio de que as atividades de ensino emancipadoras podem ocorrer apenas quando na esfera do agir comunicativo. O próprio agir comunicativo, em si, traria em sua composição características formativas emancipadoras, por priorizar uma constituição da

individualidade para além do individualismo. Conforme afirma Habermas (2004, p. 96), “o agir comunicativo permite o entrelaçamento de individuação e socialização. A linguagem ‘une ao individualizar’ e assim guarda os sujeitos comunicativamente socializados da ‘degeneração pela singularização’”.

Além disso, a educação traria a possibilidade da implantação e propagação da ação comunicativa, afinal, idealmente “em educação não é permitido blefar, mentir, iludir, enganar, ludibriar, distorcer, mascarar. É permitido, sim, falar, dizer a verdade, ou seja, ter sempre em mente as pretensões de veracidade” (TESSER; HORN; JUNKES, 2012, p. 116). Com isso ocorreria a interação humana que se afasta da massificada ação instrumental que coloniza a sociedade, trazendo o equilíbrio a favor do mundo da vida. Considerando que a potencialidade emancipadora se vincularia à restauração da comunicação livre de dominação presente no mundo da vida, caberia à educação se aproximar dessa esfera, revertendo sua prospecção tradicional voltada para a sistema. Mesmo sendo o espaço da ciência e da técnica, que seriam a base da racionalidade instrumental, ao se constituir a educação a partir do paradigma da racionalidade comunicativa, se formaria a crítica argumentativa necessária para uma formação emancipadora. No processo educativo guiado pela ação comunicativa os envolvidos poderiam ampliar sua consciência crítica e suas competências racionais intersubjetivas, com o engajamento para se tornarem participantes da sociedade, rumo ao ideal da democracia deliberativa.

Para Habermas (1983), se a relação do conhecimento fosse colocada no Mundo da Vida, na continuidade de cada sujeito, não para permanecer nela, mas para, a partir dela, voltar criticamente ao objeto, então a assimetria, isto é, a desigualdade entre os interlocutores desapareceria, porque ambos tomam como ponto de partida um universo de vivências crenças, valores e normas morais que constituem um Mundo da Vida compartilhado. Dever-se-ia recolocar o problema da educação, e especialmente da instituição escolar, como um espaço de ação comunicacional, por meio da relação dialógica, conforme uma nova subjetividade e ao mesmo tempo geradora de uma reflexão crítica sobre a realidade, visando transformá-la. Por isso, deve-se percorrer o caminho da valorização das relações, face a face com o espaço, onde a razão do “outro” possa expressar-se como o espaço não colonizado, de modo que realize um encontro pessoal de “proximidade”, em que a dignidade do outro está na origem e constitui a própria possibilidade de entabular uma relação argumentativa e, portanto, racional (MENEZES JUNIOR, 2014, p. 10).

Em suma, a proposta emancipadora da educação com base habermasiana aposta na formação que valoriza os aspectos intersubjetivos pragmáticos, que permitiria aos seres humanos se tornarem participantes e abertos ao diálogo, sem exclusões ou coações. A partir daí se poderia formar seres capazes de agir conforme os acordos coletivos, revisitando esses acordos sempre que necessário, ou seja, sempre a situação deixar de ser consensual. Para isso seria importante ter em mente que o consenso só poderia ser determinado “estritamente por

razões e não por coações” (BAUMGARTEN, 1998, p. 144). O que demandaria, assim, um novo posicionamento dos professores.

O desafio lançado por Habermas aos educadores é de esses se tornem críticos permanentes e incansáveis desse processo conflituoso, contraditório, contingente, que é a educação e que necessita, por causa dessa sua natureza, de uma permanente revalidação. Consciente de que a educação passa por um momento de crise, causada, em grande parte, pela incapacidade do sistema econômico de atender às expectativas e necessidades que ele mesmo cria, e ciente, também, do papel manipulador que o poder político exerce na dissimulação das causas desses conflitos, Habermas insiste em considerar que a humanidade pode retomar o projeto da modernidade e fazer da educação um processo de conscientização, auxiliando na instauração de uma sociedade mais justa, equilibrada e racional (SANTANA, 2012, p. 104).

Nesse sentido, a crítica com base habermasiana à formação realizadas nas instâncias educativas modernas se relaciona, principalmente, à diferenciação dos atores sociais, no autoritarismo, e no constrangimento que a escola teria em seu legado. De forma a orientar a educação escolar no sentido da emancipação, a regulação da escola, a definição do currículo, a forma de avaliação, os procedimentos de ensino-aprendizagem etc. deveriam ser definidos participativamente, sob o pressuposto de que todos os envolvidos seriam livres e capazes de defender seus interesses.

Com essa mudança de paradigma em direção ao mundo da vida, a educação estaria contribuindo para a emancipação, pois estaria formando dentro do viés da racionalidade comunicativa, a partir do agir comunicativo. Pois, a comunicação, e não a revolução social no sentido marxiano, seria a resposta para as mazelas sociais.

O processo de emancipação do sujeito, que Marx havia ancorado na crítica da economia política, lhe fornecendo critérios historicamente determinados, os quais tornavam possível a diferenciação entre interesses legitimamente humanos e os interesses que impediam a desalienação, passa a ser entendido por Habermas como um processo de comunicação. A comunicação linguística e o diálogo sem coações externas constituem, portanto, a saída para a alienação, para a perda da individualidade do sujeito e para a recuperação da autonomia da sociedade (MENEZES JUNIOR, 2014, p. 04).

Por defender que a ação comunicativa seria capaz de possibilitar a reconstrução crítica do pensar e agir humanos, Habermas (2012) se situa de forma diametralmente oposta à concepção de emancipação humana no sentido marxiano. Em Habermas (1997) o diálogo permitiria a reversão dos resultados nocivos do capitalismo, reconstruindo a promessa de emancipação da modernidade. Resultado de uma elaboração teórica na qual a fundamentação social não estaria na produção material da vida social, mas nas interações humanas.

A tese de Habermas é que a conexão entre forças produtivas e relações de produção (fundamento da teoria da luta de classes de Marx) deveria ser substituída por uma mais abstrata entre trabalho e interação; isto é, entre agir instrumental e agir comunicativo. Ele propõe que a teoria dialética marxiana seja substituída por uma outra teoria também dialética, aquela que interpreta criticamente a história humana

como dialética entre duas “racionalizações”: a do agir instrumental e a do agir comunicativo (OLIVEIRA, 2008, p. 04).

Com essa perspectiva, não seria necessário subverter o sistema de produção capitalista, mas apenas reformá-lo, constantemente, por meio dos acordos intersubjetivos, de forma que as potencialidades do capitalismo não fossem suplantadas por suas adversidades. Pois, “de acordo com Habermas um projeto de Estado social voltado para si, dirigido à moderação da economia capitalista e à domesticação do estado não se dá por referência ao trabalho” (BAUMGARTEN, 1998, p.155). Pode-se entender que esse posicionamento se deriva à crença que a problemática capitalista, na tese habermasiana, não se relacionaria à miséria material que o sistema resulta, mas se limitaria às relações interpessoais.

Dito de forma muito direta, a teoria habermasiana foi forjada em uma situação social muito peculiar e excepcional, a do Estado de Bem-Estar social amplo e vigoroso que esteve vigente na Alemanha do pós-guerra em uma época de imensa prosperidade econômica que se refletiu em melhorias generalizadas no padrão de vida. Hobsbawm, na Era dos extremos, designa tal período como “a era de ouro” do de resto catastrófico “breve século XX”, embora ressalte que, se é certo que praticamente toda a população europeia (ocidental) gozou das benesses dessa época, nem todo o resto do mundo teve tal sorte. Na época, estava bem assentada a crença de que tais benesses seriam duradouras e se disseminariam aos poucos pelo mundo, e tal crença estava tão arraigada no pensamento habermasiano que no término do artigo “trabalho e interação” ele afirmava que “apesar da fome reinar ainda sobre dois terços da população mundial, a eliminação da fome já não é nenhuma utopia no sentido pejorativo”. Se lhe parecia que a fome e a miséria poderiam estar com os dias contados, o mesmo não ocorria a respeito da servidão e da humilhação, e por isso Habermas se dirige de forma cada vez mais enfática aos conflitos que não podem ser chamados de redistributivos ou, em seu linguajar, não dizem respeito à esfera do trabalho (FLECK, 2014, p. 177).

Além disso, o trabalho, na teoria habermasiana, pertenceria à esfera do sistema, que teria colonizado o mundo da vida. Com esta compreensão, a saída da problemática capitalista não poderia ser resolvida na esfera da propriedade dos meios de produção, das lutas de classes, nos processos revolucionários, afinal todas essas questões seriam limitadas por funcionarem dentro do paradigma dos interesses individualistas, da manipulação, e da estratégia, contrários ao mundo da vida.

Enquanto o trabalho se caracteriza por ser uma ação não linguística, estratégica (i.e. diz respeito a fins), a interação é uma ação linguística e comunicativa (sendo assim um processo reflexivo), dependendo da “cooperação e do assentimento livre de coerção”. Portanto, sempre segundo o autor, na dimensão simbólica poderia ser encontrado um ideal emancipatório que não seria caracterizado pelo reducionismo economicista típico da dimensão estratégica (FLECK, 2014, p. 167).

Compreendendo que os problemas decorrentes do capitalismo não se situariam na situação concreta da vida dos indivíduos, mas na esfera inter-relacional comunicativa, a teoria habermasiana entende que “o conflito principal do nosso tempo, nas sociedades capitalistas avançadas e democráticas, não é um conflito de classe, mas um conflito que deriva do

processo em ato de ‘colonização’ por parte do sistema em relação aos mundos da vida” (OLIVEIRA, 2008, p. 06). Por esse motivo, situações intersubjetivas de comunicação ampla, livre, verdadeira e extensiva a todos os envolvidos, poderia reverter os desvios do projeto moderno de emancipação.

Entretanto, realizar uma situação ideal de fala, para que a comunicação possa resultar em ações a favor de todos os envolvidos, já esbarra na problemática “situação ideal”. Buscando alcançar a igualdade social de todos os indivíduos, a proposta habermasiana parte da necessidade dessa igualdade para os processos de interação social – uma igualdade que ainda não existe. A expectativa de emancipação pela descolonização do mundo da vida pelo sistema, a partir do ato comunicativo, pressupondo uma situação ideal de fala, que só existiria no mundo da vida já descolonizado pelo sistema, dá à tese habermasiana uma característica circular de difícil solução. Como explica Baumgarten (1998, p. 156):

Portanto, a condição de possibilidade do combate às patologias causadas pela colonização do mundo-da-vida é que não haja colonização do mundo da vida, desde que é exatamente esta que impossibilita a tematização discursiva e que incapacita os sujeitos, impedindo o desenvolvimento de um estado de consciência pós-convencional, o qual, por sua vez não está desenvolvido sequer nas democracias ocidentais, como o próprio autor reconhece. Novamente o pensamento habermasiano apresenta uma circularidade que articula-se a uma perspectiva utópica racionalista. Desta forma, parece necessário concordar com o diagnóstico de Milman (1996, p. 270) que Habermas (...) dá por resolvido o problema de explicar como se dará a transformação dos contextos de distribuição reais do poder político e econômico (...) cujas condições atuais inviabilizam as próprias condições comunicativas necessárias para a obtenção do consenso.

Desta forma, não se considera possível esperar que os indivíduos mais explorados pelo sistema capitalista, sem acesso à recursos básicos de sobrevivência, estariam em condições de igualdade para reivindicar argumentativamente os ajustes sociais necessários para o bem de todos. Isso seria simplificar a exploração e dominação do sistema capitalista, no sentido que “a dominação assume a forma de um masoquismo social constituído por falta de vontade política, de um lado, e de consciência da dominação, de outro” (VIEIRA, 2004, p. 58). Com isso, a sociedade capitalista permanece inquestionável. Assim, apesar de criticar o desenvolvimento do capitalismo, a teoria habermasiana parece “resignar-se ao capitalismo atualmente existente como se este fosse o melhor dos mundos possíveis” (FLECK, 2014, p. 180). Por não considerar a forma de produção capitalista como a raiz problemática da questão, a alternativa que lhe resta é se abster sobre seu o funcionamento real, buscando remediá-lo, constantemente. Um posicionamento idealista e antirrevolucionário.

Partindo da compreensão marxiana de que as bases superestruturais mantêm uma relação dialética de determinação realizada pelas instâncias infraestruturais, a comunicação,

em si, não poderia se liberar de seu viés alienante decorrente da estrutura social capitalista. A capacidade do entendimento humano pelo diálogo racional não seria uma característica inerentemente humana, mas o resultado de uma necessidade surgida pela complexificação social resultante do desenvolvimento das formas de se realizar o trabalho. Por focar nos problemas superestruturais das relações interpessoais, Habermas (1983) não considera que estes são justamente resultados do modo de produção material da vida social, foco real do problema, já que a miséria material, ao contrário de se resolver, aprofunda seu grau de expansão e conseqüente degradação da vida humana. Uma emancipação resultante de ações de fala livres de coação proferidas por indivíduos que se sentem coagidos e impotentes frente a uma sociedade que se funda em sua exploração parece ser, portanto, algo de difícil realização.

4.1.3 Paulo Freire e a educação para a transformação

Consagrado como o Patrono da Educação Brasileira³⁴, Paulo Freire (1921-1997) é o brasileiro mais conhecido, nacionalmente e internacionalmente, no campo da educação, celebrado por buscar uma forma de realizar a educação vinculada às possibilidades de libertação dos socialmente oprimidos. Sendo assim, falar de educação e emancipação sem trazer as suas contribuições seria uma afronta ao país em que nos encontramos. Suas teorias estão profundamente vinculadas ao seu contexto pessoal e profissional, portanto dialogam diretamente à realidade brasileira e ainda, nordestina e campesina. Desta forma, entender o pensamento do autor implica compreender também sua história de vida e seus os embates enfrentados.

Em 1921 nasce, em Recife-PE, Paulo Reglus Neves Freire, um cidadão nordestino que se destaca nos estudos de forma que, com o apoio de seus irmãos, é poupado do trabalho familiar para poder continuar estudando. Conhece a pobreza e a fome, devido às dificuldades enfrentadas por sua família como reflexo da crise econômica de 1929. A bolsa de estudos, conseguida por sua mãe, lhe é crucial para que pudesse cumprir a escola secundária (VALE, 2005). Nesta mesma escola, é convidado, após sua formatura, para atuar como professor,

³⁴ Sancionado pela Lei nº12.612 de 13 de abril de 2012. Ressalta-se que houve a sugestão legislativa de revogação dessa lei, expressa na SUG nº 47 de 2017, como expressão do atual estúpido rechaço de medidas de justiça social, com o argumento de que “Paulo Freire é considerado filósofo de esquerda e seu método de educação se baseia na luta de classes, o sócio construtivismo é a materialização do marxismo cultural, os resultados são catastróficos e tal método já demonstrou em todas as avaliações internacionais que é um fracasso retumbante [sic]”. A sugestão foi, felizmente, rejeitada no Senado Federal em dezembro de 2017 por Comissão em decisão terminativa, que ressaltou, com argumentos factuais, que Paulo Freire é considerado o pensador brasileiro mais valorizado e referenciado no cenário internacional.

lecionando língua portuguesa. Porém, não segue os estudos relativos à docência no ensino superior, apesar de continuar exercendo a profissão. Interessado na área de ciências humanas, cursa Direito na Faculdade do Recife. Desiste da advocacia ainda em seu primeiro caso como advogado, no qual representava um credor contra um dentista endividado, que não conseguira pagar a compra de seus equipamentos de trabalho. Sendo assim, deixa a causa e ingressa na Divisão de Educação e Cultura, no recém-criado Serviço Social da Indústria (SESI), e volta a lecionar na Escola de Belas Artes da Universidade do Recife. Em 1959, defende a tese “Educação e atualidade brasileira”, obtendo o título de Doutor em Filosofia e História da Educação.

Unindo seus estudos acadêmicos com as necessidades concretas que percebia em seu entorno, Freire (1980) busca realizar suas atividades educativas entendendo que a educação “em todos os seus níveis deve chegar a ser criadora, pois devemos antecipar o novo tipo de sociedade que buscamos na América Latina” (FREIRE, 1980, p. 07). Neste sentido, sua proposta pedagógica participa dos movimentos culturais que despontam na década de 1960, momento no qual o conhecimento, a educação e a arte demonstravam sua capacidade de ressaltar a necessidade de mudanças político-sociais no contexto brasileiro, trazendo proposições críticas.

Devido ao reconhecimento de suas ações pedagógicas, Paulo Freire é convidado pelo então Ministro da Educação, Paulo de Tarso, para coordenar o Programa nacional de Alfabetização, em 1963 (VALE, 2005). Começa a ganhar visibilidade suas propostas pedagógicas, instituindo o que ficou conhecido como o Método Paulo Freire. Entretanto, pouco foi o tempo que dura a ascensão das propostas críticas e libertárias que cresceram nesse período, incluindo as proposições freireanas. Com o Golpe de 1964, se extingue todos os movimentos populares, e o Método Paulo Freire passa a ser considerado como uma ameaça. Apesar de repudiar o Método Paulo Freire, o governo brasileiro da ditadura militar implanta, em 1969, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que utiliza propostas freireanas, porém esvaziando seu teor político (VALE, 2005).

Com o Golpe Militar, Paulo Freire é preso por 70 dias, acusado de atividades subversivas. Após sua liberdade, estando ainda sob ameaça, parte para o exílio. Reside na Bolívia, Chile, Estados Unidos, e finalmente na Suíça, onde vive por dez anos. No exílio publica seus primeiros livros, desenvolvendo suas propostas educativas, ganhando notoriedade internacional. Como consultor da Universidade de Genebra viaja para a Ásia, Oceania, América e países de língua portuguesa na África, difundindo, assim, suas ideias pelo mundo. Depois de quinze anos de exílio, Paulo Freire retorna ao Brasil, em 1979, momento

no qual o governo militar concede anistia a todos presos e perseguidos políticos, como resultado das diversas lutas sociais que insurgiram durante a ditadura.

Na condição de ex-exilado recusa-se a requerer ao Ministério da Educação autorização para reassumir suas antigas funções, retornando à Genebra. Em 1980 recebe o convite para trabalhar na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, regressando, definitivamente, ao Brasil. Devido ao pedido de alguns estudantes e professores, Paulo Freire se torna docente, também, da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Continua desenvolvendo suas atividades, se tornando Secretário de Educação do Município de São Paulo, em 1989, e participa da criação do Instituto Paulo Freire, em 1991. Aos 75 anos, vítima de um infarto agudo, Paulo Freire falece em 1997, deixando um legado de obras, pesquisadores e seguidores. Como resultado do caráter inovador de sua proposta pedagógica, junto a sua ampla jornada pelo mundo, a perspectiva freireana é atualmente desenvolvida em institutos, cátedras, escolas e centro de pesquisas em cinco continentes.

Sobre a questão principal de Freire (1996), não há dúvida: fazer da educação um elemento de transformação da realidade. O caráter revolucionário de sua proposta educativa é afirmado por diversos estudos acerca de sua obra. Neste sentido, muito de suas ideias coadunam com a perspectiva marxiana de emancipação humana, sendo Marx, inclusive, uma influência presente nas elaborações freireanas. Além de títulos marxianos, suas obras trazem para a discussão autores tais como György Lukács, Karel Kosik, Ernesto Guevara, Lênin, Mao Tsé-Tung, Jean-Paul Sartre, Simone de Beauvoir, Georg Hegel, Edmund Husserl, Eric Fromm, Karl Jaspers, Álvaro Vieira Pinto, entre outros, que o ajudam a estabelecer seu arcabouço crítico para uma transformação social. Neste sentido é que Paulo Freire também é conhecido por um ecletismo de suas fontes, no qual abarca perspectivas dialéticas histórica-concreta e fenomenológica, além de sua base religiosa cristã. Se posicionando como cristão e revolucionário, Freire (1981) explica que devido ao cristianismo aproxima-se da população pobre, e para melhor compreender a situação da pobreza, desigualdade e injustiça social, aproxima-se do pensamento marxista.

Ser cristão não significa necessariamente ser reacionário, como ser revolucionário não implica ser “demoníaco”. Ser revolucionário significa estar contra a opressão, contra a exploração, em favor da libertação das classes oprimidas, em termos concretos e não em termos idealistas (FREIRE, 1981, p. 91).

Com esta ampla base conceitual, busca uma forma de propor uma pedagogia que permitisse à educação auxiliar na transformação social concreta, subversiva ao capitalismo. Seu foco se direciona à população que entende como oprimida pela estrutura social capitalista abarcando, nessa denominação, proletários urbanos e camponeses e os marginalizados. Com

esta acepção adota o termo “oprimido” para designar o grupo social a qual destina sua ação pedagógica, reconhecendo este grupo como o sujeito revolucionário. Entende que os oprimidos podem realizar sua libertação, que se figura como a libertação também dos opressores. Sua definição de função de libertação a ser realizada pelos oprimidos se aproxima da função emancipadora que Marx (2010a) designa ao proletariado.

Por isto é que, somente os oprimidos, libertando-se, podem libertar os opressores. Estes, enquanto classe que oprime, nem libertam, nem se libertam. O importante, por isto mesmo, é que a luta dos oprimidos se faça para superar a contradição em que se acham. Que esta superação seja o surgimento do homem novo – não mais opressor, não mais oprimido, mas homem libertando-se (FREIRE, 1987, p. 24).

A partir dessa elaboração Paulo Freire (1987) chega a sua conhecida constatação de que é preciso superar a contradição entre opressor e oprimido para além de capacitar o oprimido para que este se torne, posteriormente, opressor: “Quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor” (1987, p. 60). Com isso refuta a pseudolibertação gerada por uma educação que vise inserir o oprimido de forma exitosa na já existente configuração social – seu objetivo é a transformação da sociedade.

Na verdade, porém, os chamados marginalizados, que são os oprimidos, jamais estiveram fora de. Sempre estiveram dentro de. Dentro da estrutura que os transforma em “seres para outro”. Sua solução, pois, não está em “integrar-se”, em “incorporar-se” a esta estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se “seres para si” (FREIRE, 1987, p. 35).

Compreendendo os oprimidos como o grupo revolucionário, e a educação como um meio de capacitá-los para a luta revolucionária, Freire (1987) centraliza o professor como um importante agente para a revolução. Todavia, criticando a tradicional forma pedagógica escolar, Freire (1987) busca também substituir o termo professor, empregando a palavra *educador*. Da mesma forma substitui aluno/estudante por *educando*. Entende-se que essa substituição de termos visa evidenciar seu posicionamento por e para a educação, mas não necessariamente pela escola (tradicional), no qual o professor se figura como o detentor exclusivo do saber, distante e elevado em relação aos alunos, que carentes do saber recebem o conhecimento a ser ingerido passivamente.

Em conformidade com seus ideais Freire (1987) encontra no espaço de educação não-formal (fora da escola) o solo fértil para desenvolver suas práticas, inaugurando propostas para o campo educacional. Suas características inovadoras são explicadas por Oliveira (1991, p. 28), ao afirmar que

Rompendo com uma tradição mantida por toda uma intelectualidade, pela elite acadêmica alienada e desinteressada das coisas nacionais, que desprezava seu povo e não se identificava com ele [...] [Paulo Freire] se voltou para o que havia de mais marginal e oprimido na sociedade brasileira: os camponeses pobres e analfabetos do Nordeste. [...] O segundo fato que me parece importante no trabalho de Paulo é que

ele realizou fora do contexto institucional. Um trabalho educacional realizado fora da escola foi a segunda grande inovação.

Freire (1987) dedica, portanto, seu trabalho à questão do analfabetismo, ao mesmo tempo em que questiona a forma escolar, dando preferência a ações pedagógicas realizadas na forma de “círculos de cultura³⁵”. Rompendo com o modelo, o espaço, e o público-alvo tradicional da educação escolar, o pensador brasileiro propõe um novo método, com o foco na alfabetização de adultos, especialmente os adultos camponeses brasileiros nordestinos. Marca, assim, uma significativa diferença aos tradicionais métodos de alfabetização, que adaptavam cartilhas infantis para os adultos. Percebe a dificuldade gerada pela alta abstração que iniciava o sujeito no mundo escrito, com frases insignificantes para os estudantes, tais como ba-be-bi-bo-bu, ou ainda “vovó viu a uva”. Neste sentido, critica o método de alfabetização que colocava diante dos estudantes não apenas o enigma do alfabeto, mas também palavras referentes a realidades abstratas. Pois, para além de decodificar textos, Freire (1983) busca o significado sócio-político da alfabetização.

A alfabetização implica não uma memorização visual e mecânica de sentenças, de palavras, de sílabas desgarradas de um universo existencial, mas uma atitude de criação e recriação. Implica uma autoformação de que possa resultar uma postura interferente sobre seu contexto (FREIRE, 1983, p. 111).

Como explica Oliveira (1991), Paulo Freire buscava permitir a compreensão da leitura e da escrita junto ao desenvolvimento de uma compreensão da realidade, defendendo que isto se constitui numa política educacional nova. Com esta nova perspectiva de alfabetização, centralizando a classe oprimida como guia das ações pedagógicas, junto ao questionamento da forma e conteúdo da educação escolar, se estrutura o Método Paulo Freire, que em seu desenvolvimento se difunde como uma Educação Popular. Neste, há a valorização da cultura popular, sem considerá-los inferior à cultura dita erudita.

Com as discussões sobre o conceito de cultura, o analfabeto descobriria que tanto é cultura o boneco de barro feito pelos artistas, seus irmãos do povo, como cultura também é a obra de um grande escultor, de um grande pintor, de um grande místico, ou de um pensador. Cultura é a poesia dos poetas letrados de seu país, como também a poesia de seu cancionista popular. Cultura é toda criação humana (FREIRE, 1983, p. 109).

Da mesma forma, Freire (1987) proclama a importância dos conhecimentos já trazidos pelos estudantes, mas com ciência de que esse conhecimento não era o suficiente para uma leitura concreta do mundo. E essa elevação do conhecimento para uma leitura do mundo mais

³⁵ Círculo de Cultura é uma ideia freireana para a substituição da turma de alunos ou da sala de aula. Visa promover o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita e se realiza no interior do debate sobre questões centrais do cotidiano tais como trabalho, cidadania, alimentação, saúde, organização das pessoas, liberdade, felicidade, valores éticos, política, oprimido, economia, direitos sociais, religiosidade, cultura, entre outros.

concreta se configura como o objetivo central do processo educativo, sob a condução do professor. O Método Paulo Freire, portanto, valoriza a atuação docente, porém trazendo a atividade discente como integrante do processo pedagógico. Não se trata de centralizar a ação educativa no professor ou no estudante, mas tornar esse processo um movimento dialético, em busca de uma “superação da contradição educador-educandos, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos” (FREIRE, 1987, 34). Ou dito de forma mais direta: “A educação autêntica, repitamos, não se faz de “A” para “B” ou de “A” sobre “B”, mas de “A” com “B”, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 48).

Em sua crítica ao modelo educacional de “A” para “B” ou de “A” sobre “B”, Freire (1987) funda o termo “educação bancária”, que seria a metodologia no qual o professor “deposita” o conhecimento dentro do estudante, que assimilaria esse depósito de forma passiva, subserviente.

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. (FREIRE, 1987, p. 33).

A concepção tradicional que coloca o estudante como uma “folha de papel em branco” a ser preenchida pelo professor é rechaçada, de forma que os conhecimentos, experiências e vivências dos estudantes se tornem as pautas fundamentais no processo educativo. Porém, reforça-se que não se trata de uma centralização do processo educativo no estudante, que relega ao professor o papel de um mero assistente. Pelo contrário,

Paulo, ao redefinir o papel da educação, não elimina o papel do educador. [...] Creio que no pensamento de Paulo estava clara a ideia de que a consciência popular – não por incapacidade histórica do povo, mas em função de séculos de exploração e marginalização – é uma consciência fragmentária. Embora tenha uma percepção da realidade, que também é fundamental e válida, não esgota toda a realidade. Para superar o dado pelo vivido, pelo imediato, é necessária uma experiência de conhecimento mais elaborada, mais sistematizada: é aí que a intervenção do educador se torna fundamental (OLIVEIRA, 1991, p. 31).

Nesse sentido, seu método propõe uma alfabetização que trouxesse um vocabulário que já fizesse parte da vida dos estudantes, a partir de temas geradores, que seriam temas que comportam as principais contradições sociais relacionadas à realidade em torno do estudante. Partindo de um texto contextualizado, se geraria debates, pesquisa, leitura e escrita de novos textos relacionados. A conexão entre a vida real e a leitura deveria significar uma simbiose,

que proporcionaria o desenvolvimento integral do sujeito. Afinal, “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 2003, p. 22). Junto à alfabetização, propõe uma ampliação do universo conhecido pelo estudante, de forma que pudessem se posicionar frente ao mundo, desenvolvendo sua consciência sobre a realidade. Pode se entender que, de certa forma, Freire (1987) sugere a aproximação do mundo real do estudante como ponto de partida para a ação docente, propondo um movimento dialético de transpor, pela faculdade da abstração, a representação caótica do todo em direção à totalidade concreta.

Creio que toda prática educativa que se oriente não no sentido da repetição do presente ou da volta ao passado, mas num sentido de transformação do presente para enfrentar o futuro, deve estar necessariamente preocupada em que educadores e educandos desenvolvam o ato de conhecimento do concreto, do real (FREIRE, 1991c, p.55).

Numa proposta de estimular o desvelamento da realidade a partir de um posicionamento ativo dos estudantes, o diálogo se configura como uma ferramenta crucial, rompendo com modelos que se baseiam na passividade e silêncio dos estudantes. O diálogo, na perspectiva freireana, pressupõe a superação de uma compreensão polarizada de conhecimento e verdade.

É através deste [o diálogo] que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando do educador, mas educador-educando com educando-educador. Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já, não valem (FREIRE, 1987, p. 39).

Entendendo o diálogo como a mais sensata forma de se realizar o processo educativo, Freire (1987) propõe uma educação ativa por parte dos estudantes, que qualifica como uma “educação problematizadora”, exigindo a participação destes pela indagação, contestação, sugestão, que possibilitaria uma autêntica apropriação da realidade concreta: “a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade” (FREIRE, 1987, p. 80). Nesse processo de maior apropriação da realidade, se objetiva a formação de homens que irão lutar pela transformação social. “Para a educação problematizadora, enquanto um quefazer humanista e libertador, o importante está, em que os homens submetidos à dominação, lutem por sua emancipação” (FREIRE, 1987, p. 43). Deixa claro, assim, seu posicionamento pedagógico que parte de uma compreensão da indissociabilidade entre educação e política.

Neste íterim traz à tona uma questão substancial: uma educação com conteúdo revolucionários, se é realizada de forma tradicional, jamais poderia ser uma educação

revolucionária. Afirma que é preciso não apenas permitir, mas confiar na capacidade dos estudantes de chegarem, por meio de suas próprias elaborações, à compreensão da realidade.

O radical, comprometido com a libertação dos homens, não se deixa prender em “círculos de segurança”, nos quais aprisione também a realidade. Tão mais radical, quanto mais se inscreve nesta realidade para, conhecendo-a melhor, melhor poder transformá-la. Não teme enfrentar, não teme ouvir, não teme o desvelamento do mundo. Não teme o encontro com o povo. Não teme o diálogo com ele, de que resulta o crescente saber de ambos. Não se sente dono do tempo, nem dono dos homens, nem libertador dos oprimidos. Com eles se compromete, dentro do tempo, para com eles lutar (FREIRE, 1987, p. 14).

Realiza, assim, uma importante contribuição para se evitar um equívoco que pode ser realizado por professores que se percebem como revolucionários apenas por trabalharem com conhecimentos revolucionários. Clarifica que uma educação revolucionária depende não apenas do conteúdo, mas, principalmente, de uma forma de se realizar a educação que rompa com a tradicional metodologia escolar: “considerar-se proprietário do saber revolucionário, que deve, desta maneira, ser doado ou imposto ao povo, é manter-se como era antes” (FREIRE, 1987, p. 27). De forma mais clara, explica que

Precisamos estar convencidos de que o convencimento dos oprimidos de que devem lutar por sua libertação não é doação que lhes faça a liderança revolucionária, mas resultado de sua conscientização. É necessário que a liderança revolucionária descubra esta obviedade: que seu convencimento da necessidade de lutar, que constitui uma dimensão indispensável do saber revolucionário, não lhe foi doado por ninguém, se é autêntico. Chegou a este saber, que não é algo parado ou possível de ser transformado em conteúdo a ser depositado nos outros, por um ato total, de reflexão e de ação (FREIRE, 1987, p. 30).

Com isso, refuta completamente não só a metodologia pedagógica tradicional, que chama de bancária, mas também se posiciona contra a qualquer procedimento de liderança revolucionária que, sem o diálogo, se considere a favor do povo sem a necessidade de se estar com o povo.

Dizer-se comprometido com a libertação e não ser capaz de comungar com o povo, a quem continua considerando absolutamente ignorante, é um doloroso equívoco. Aproximar-se dele, mas sentir, a cada passo, a cada dúvida, a cada expressão sua, uma espécie de susto, e pretender impor o seu status, é manter-se nostálgico de sua origem (FREIRE, 1987, p. 27).

Por esse mesmo motivo o autor brasileiro não poderia propor uma mudança revolucionária que dispensasse a educação desse processo. Uma perspectiva que coaduna com a crítica aos processos políticos revolucionários que, em nome da liberação do povo, realizou a própria supressão do povo, vide os movimentos ditatoriais da URRS. Neste sentido, Freire (1996, p. 155) afirma: “sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou esquerda”. Defende, portanto, que uma política de esquerda deve

encontrar seu apoio nas consciências das massas populares, sendo esta sua base radical. Afinal a revolução deveria vir do povo em sua totalidade que, a partir de sua própria consciência, decide lutar.

Deste modo, Freire (1987) entende que a partir do desvelamento do real, por meio de uma educação problematizadora, os estudantes realizariam seus processos de conscientização, que os levariam a ter um posicionamento diferente frente ao mundo, modificando suas ações e os levando a lutar pela emancipação – dessa forma enxerga a possibilidade da revolução. Sua proposta educativa visa, portanto, uma transformação a ser realizada pelos homens a partir da transformação gerada em suas consciências, por meio de uma educação problematizadora. Desta forma, designa a educação como processo de conscientização, que deveria desencadear a ação libertadora: “a conscientização não pode parar na etapa do desvelamento da realidade. A sua autenticidade se dá quando a prática de desvelamento da realidade constitui uma unidade dinâmica e dialética com a prática da transformação” (FREIRE, 1981, p. 117). Defende, assim, que quando se realiza uma conscientização, esta já inclui o âmbito da ação, constituindo-se uma *práxis*.

Ao defendermos um permanente esforço de reflexão dos oprimidos sobre suas condições concretas, não estamos pretendendo um jogo divertido em nível puramente intelectual. Estamos convencidos, pelo contrário, de que a reflexão, se realmente reflexão, conduz à prática. Por outro lado, se o momento já é o da ação, esta se fará autêntica *práxis* se o saber dela resultante se faz objeto da reflexão crítica (FREIRE, 1987, p. 29).

Busca, dessa maneira superar a dicotomia ação e reflexão, defendendo que só há transformação quando as duas se dão em unidade, isto é, quando há *práxis*. Ou seja, apesar de partir do diálogo, da conscientização, a libertação em Freire (1987) não se limita ao mundo abstrato, das ideias. Reforça que é preciso a unidade indissolúvel da teoria e prática para a transformação. O ponto de partida seria o reconhecimento de sua situação junto a uma compreensão mais concreta da realidade.

Esta superação não pode dar-se, porém, em termos puramente idealistas. Se se faz indispensável aos oprimidos, para a luta por sua libertação, que a realidade concreta de opressão já não seja para eles uma espécie de “mundo fechado” (em que se gera o seu medo da liberdade) do qual não pudessem sair, mas uma situação que apenas os limita e que eles podem transformar, é fundamental, então, que, ao reconhecerem o limite que a realidade opressora lhes impõe, tenham, neste reconhecimento, o motor de sua ação libertadora. Vale dizer pois, que reconhecer-se limitadas pela situação concreta de opressão, de que o falso sujeito, o falso “ser para si”, é o opressor, não significa ainda a sua libertação. Como contradição do opressor, que tem neles a sua verdade, como disse Hegel, somente superam a contradição em que se acham, quando o reconhecer-se oprimidos os engaja na luta por libertar-se. Não basta saber-se numa relação dialética com o opressor – seu contrário antagônico – descobrindo, por exemplo, que sem eles o opressor não existiria, (Hegel) para estarem de fato libertados. É preciso, enfatizemos, que se entreguem a *práxis* libertadora (FREIRE, 1987, p. 19).

Entretanto, apesar de sua perspectiva da dialética da *práxis* revolucionária e da realidade concreta, Freire (1987) entende que a palavra seria a fonte geradora do processo da ação. Considera que a partir da palavra, do diálogo, da conscientização, a prática revolucionária já se daria automaticamente. Com isso, o processo educacional em si já seria transformador, pois ao passar por processos de conscientização, o estudante já seria capaz de agir de forma diferente em relação a sua própria vida.

A *práxis*, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos. Desta forma, esta superação exige a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, com que, objetivando-a, simultaneamente atuam sobre ela. Por isto, inserção crítica e ação já são a mesma coisa. Por isto também é que o mero reconhecimento de uma realidade que não leve a esta inserção crítica (ação já) não conduz a nenhuma transformação da realidade objetiva, precisamente porque não é reconhecimento verdadeiro. Este é o caso de um “reconhecimento” de caráter puramente subjetivista, que é antes o resultado da arbitrariedade do subjetivista o qual, fugindo da realidade objetiva, cria uma falsa realidade “em si mesmo”. E não é possível transformar a realidade concreta na realidade imaginária (FREIRE, 1987, p. 21).

Neste sentido, ao mesmo tempo que se aproxima da concepção revolucionária marxiana, se afasta. Defende a compreensão do mundo real objetivo, a ser transformado pelo sujeito revolucionário que desenvolveu processos de conscientização sobre sua realidade concreta. Ou seja, afirma que não basta o reconhecimento, a compreensão e a consciência para a libertação da humanidade, pois é preciso a ação transformadora. Porém realiza um salto que o aproxima de uma dialética idealista, ao entender que esses processos já conduziram, em si, à ação transformadora. Se esta hipótese fosse factual, seria descomplicado fazer da educação um meio para a emancipação. Pois bastaria o desenvolvimento coletivo de uma subjetividade revolucionária para que o mundo fosse radicalmente transformado. O problema se instaura quando, a partir dessa concepção, se cai no ideário de libertação pela conscientização, que pode ser facilmente convertida em uma concepção de emancipação que se desprende da necessidade da transformação da realidade objetiva. E, a partir daí, uma teoria pedagógica de base subversiva pode terminar com propostas que não necessariamente levam à subversão.

Não obstante, o próprio Freire (1991a) viria, nos anos 1990, entender este raciocínio como uma “tentação idealista”.

Uma coisa que admiti naquela época porque cai na tentação idealista que tanto crítico foi pensar que a releitura do mundo era em si mesma uma reescritura do mundo. E isso é idealismo. Hoje já não penso assim. [...] Vocês sabem que o difícil é, evitando qualquer uma dessas quedas – seja o idealismo solipsista que reduz toda a realidade concreta à intimidade arbitrária da consciência, seja o objetivismo mecanicista que transforma a consciência em simples reflexo do material – atravessar as sendas da história dialeticamente. É difícil viver a prática dialética (FREIRE, 1991a, p.48).

Desta forma é preciso reconhecer que a teoria freireana apesar de, em seu ecletismo conceitual, acabar caindo em uma “armadilha” idealista, suas elaborações pedagógicas se qualificam como propositivas, contextualizadas e revolucionárias. Afinal a conscientização, ou em termos marxistas, a formação da consciência revolucionária, é um elemento crucial para a emancipação humana. Não é à toa que o pensador brasileiro atualmente é “endemonizado” pelos reacionários conservadores defensores da chamada “escola sem partido”. Afinal, a “neutralidade” em relação à sociedade passa longe do pensamento freireano: “Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura” (FREIRE, 1996, p. 115).

Sendo assim, seu posicionamento político contra o capitalismo e a favor da luta dos sujeitos pela transformação da realidade faz de Paulo Freire um importante intelectual a ser considerado quando se busca a emancipação humana. Conclui-se, portanto, que suas propostas pedagógicas trazem mais contribuições do que desserviços para uma compreensão revolucionária da realidade. Para tanto é preciso não perder de vista que sua proposta pedagógica emancipadora é construída sobre o contexto extraescolar, para estudantes adultos, trabalhadores e marginalizados. Pensar o Método Paulo Freire fora desse contexto sem os devidos ajustes pode fazer de sua proposta uma reprodução romântica de pedagogias reacionárias. Desta forma, a teoria freireana pode e deve ser considerada para a elaboração de pressupostos pedagógicos emancipadores, porém com as devidas ponderações necessárias para a coerência com a perspectiva marxiana de emancipação humana. Para isso já é possível, de antemão, apontar importantes questões trazidas por Freire (1987): a ação revolucionária requer a formação de uma consciência revolucionária, a ser construída em coletivo, numa perspectiva hierárquica horizontal entre liderança e massa revolucionária, e a educação é crucial na formação desses processos de conscientização, na qual o professor, em permanente diálogo com os estudantes, os conduz de uma visão caótica da realidade para uma compreensão concreta da totalidade. Com esse objetivo é que elabora suas propostas de educação problematizadora, círculos de cultura, temas geradores. Todavia, vale sempre ressaltar que suas propostas, se desgarradas de seu objetivo fundamentalmente revolucionário, podem ser cooptadas dentro de uma educação falsamente progressista e essencialmente conservadora.

4.1.4 Boaventura de Sousa Santos e a dicotomia emancipação e regulação

Nascido em 1940 e atualmente em atividade acadêmica, o português Boaventura de Sousa Santos já soma mais de 100 publicações em livros e capítulos de livros, nos quais aborda sua complexa visão sobre a sociedade e o conhecimento. Doutor em sociologia, catedrático aposentado da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra (Portugal) e Professor Visitante na Universidade de Wisconsin-Madison (Estados Unidos), elenca diversos escritos sobre a necessidade de uma transfiguração social que supere as normativas modernas, o que ele chama de transição paradigmática. Sendo assim, discorre sobre várias temáticas sociais, incluindo a emancipação. Sua visão sobre a emancipação e sua relação com a necessidade de novos paradigmas sociais e epistemológicos o situam como um dos autores mais abordados por pesquisadores do campo educacional quando se trata de tentar trazer para a educação um enfoque emancipador.

Em uma estreita vinculação que realiza entre a compreensão de emancipação e a sociedade, Santos (2002) defende o que chama de emancipação social, na qual entende como uma possibilidade que surge junto ao projeto da modernidade, apesar de ainda não ter sido realizado em sua plenitude. Se trataria, portanto, de uma questão moderna que estaria em constante crise devido a um permanente desequilíbrio entre os dois pilares sociais que sustentariam todo o projeto de modernidade: regulação e emancipação. Em suas palavras regulação e emancipação são assim explicadas:

O pilar da regulação é constituído por três princípios: o princípio do Estado (Hobbes), o princípio do mercado (Locke) e o princípio da comunidade (Rousseau). O pilar da emancipação é constituído pela articulação entre três dimensões da racionalização e secularização da vida colectiva: a racionalidade moral-prática do direito moderno; a racionalidade cognitivo-experimental da ciência e da técnica modernas; e a racionalidade estético-expressiva das artes e da literatura modernas (SANTOS, 1991, p. 136).

Assim, regulação e emancipação seriam os dois pilares que deveriam sustentar o projeto social moderno, enquanto promessa de uma nova organização social que suplantou a sociedade pré-moderna. Entretanto, “à medida que a trajectória da modernidade se identificou com a trajectória do capitalismo, o pilar da regulação veio a fortalecer-se à custa do pilar da emancipação” (SANTOS, 1991, p. 136). Esse excesso de regulação teria sido responsável por desequilíbrios nos dois pilares. No seio da emancipação, a dimensão da racionalidade cognitivo-experimental teria sido desenvolvida em detrimento das outras duas racionalidades, acarretando em uma hegemonia das epistemologias positivistas, determinada pela conversão da ciência em força produtiva no capitalismo. No seio da regulação, o desequilíbrio teria se dado no desenvolvimento hipertrofiado do princípio do mercado sobre o princípio do Estado,

e desses dois sobre o terceiro princípio, resultando na total marginalização do princípio da comunidade definido por Rousseau (SANTOS, 1991).

Nesta elaboração conceitual, se torna claro a disparidade de seu pensamento em relação à perspectiva marxiana, por não considerar que o desenvolvimento do capitalismo, em si, já seria a base da estrutura social moderna. Santos (1991) considera o projeto moderno como resultado de instituição de pilares político-sociais, tais como regulação e emancipação, que sofre um desequilíbrio devido à constituição do capitalismo. Uma concepção que coloca o aspecto político como fundante da sociedade moderna, que ao defrontar-se com o desenvolvimento do capitalismo teria perdido seu rumo emancipador. De forma oposta, para a perspectiva marxiana

As condições materiais de existência constituem a matriz ontológica do todo social. O jurídico, o político, o ideológico são momentos, cada qual com uma especificidade própria e dialeticamente configurados, mas nunca postos na condição fundante das relações materiais de existência. Para o que nos interessa aqui, que é a política, isto significa que o princípio de sua inteligibilidade não se encontra no interior dela mesma, mas fora dela, o que, em absoluto, não lhe suprime a especificidade nem a importância e nem a reduz a mero efeito da economia, mas proíbe pensá-la, porque efetivamente não o é, como uma esfera autônoma, cujos relacionamentos com outras esferas seriam externos e fortuitos. Assim, nem o Estado, nem a política, nem o poder seriam inteligíveis sem as relações materiais das quais são a expressão e para cuja reprodução contribuem (TONET, 2007, p. 25).

Em uma perspectiva marxista, regulação e emancipação não seriam os pilares da sociedade moderna, mas os resultados das necessidades dessa sociedade moderna, que se estruturam a partir do desenvolvimento do capitalismo. Afinal, para essa nova organização social de produção, era necessária uma regulação social que substituísse a organização feudal, assim como também era necessária a emancipação política dos cidadãos, para o livre mercado e contratação laboral. Por esse prisma, não faz sentido afirmar que a trajetória da modernidade se identificou com a trajetória do capitalismo, afinal a trajetória do capitalismo é a própria modernidade. Santos (2010), por partir de uma visão no qual o plano político se organiza paralelamente ao complexo econômico, toda sua elaboração conceitual em prol da emancipação social se assenta na hipótese de que esta seria possível de se realizar no plano sócio-político, acreditando que o plano econômico seria paulatinamente transformado, sem a necessidade de sua total subversão.

Nesta direção, Santos (2002) defende um projeto emancipador a partir da criação de um mapa emancipatório³⁶ (que não deveriam se converter em mais mapas regulatórios), e de

³⁶ Sobre este termo, Sposati (2002, p. 30) explica: “Boaventura sugere que, para a transição paradigmática, deve ser construído um mapa de emancipações, pois trabalha a ideia em que as emancipações ocorrem em diferentes territórios, desde o mais íntimo, o doméstico, até o mais político e amplo, referente ao Estado e à nação. O mapa

novas subjetividades, individuais e coletivas, capazes de usar, e de querer usar, esses mapas. Sendo assim, aponta uma dupla reinvenção, exigida pela própria transição paradigmática: de uma nova compreensão da emancipação e de uma nova subjetividade com capacidade e vontade de emancipação. Portanto, a emancipação em Santos (2002) se assenta (novamente) em dois pilares: uma nova forma de conhecer e uma nova forma de ser. A partir dessas transfigurações se caminharia para uma superação da modernidade, que, como explica Netto (2008, p. 02),

Esta reflexão sistemática incide sobre o que o autor considera a transição paradigmática própria do fim do século XX, envolvente de dois processos, naturalmente conectados: a transição epistemológica (vale dizer: do paradigma da “ciência moderna” ao da “ciência pós-moderna”) e a transição societal (vale dizer: entre diferentes modos básicos de organizar e viver a vida em sociedade).

A transição societal apontada se refere a uma sociedade pós-capitalista, que, por meio de uma sucessão de microrrupturas, poderia possibilitar a emancipação social. Neste sentido se posiciona contra o capitalismo, porém defendendo que “o capitalismo não é criticável por não ser democrático, mas por não ser suficientemente democrático” (SANTOS, 1991, p. 178). Neste sentido também integra o corpo da crítica ao capitalismo, por vezes ensejando um direcionamento a uma sociedade socialista. Ressaltando que,

O sentido de socialismo parece sofrer uma alteração profunda em Santos. Ao invés de indicar um período de transição de uma sociedade de classes para uma sociedade livre, Santos identifica socialismo como “uma aspiração da democracia radical” (SANTOS, 1999, p. 214). Em outras palavras, o socialismo, mais do que um projeto unificado de luta emancipatória, seria, para Santos, o agregado das diversas soluções locais para o grande problema da irracionalidade global, soluções estas não orientadas, especificamente, de acordo com a noção original de socialismo (BELLI, 2009, p. 02).

Com uma aspiração de ampliar a democracia, Santos (1991) não realiza muitas elaborações sobre como seria a sociedade pós-capitalista, afinal “a transformação social ocorre sem teleologia nem garantia. É esta indeterminação que faz o futuro ser futuro” (SANTOS, 1991, p. 179). Com o foco no aspecto político e social, busca por um futuro que vise suplantar a organização social moderna, o levando a se identificar como um pensador pós-moderno. Vale destacar que seu posicionamento pós-moderno é particular e distinto, no qual o próprio autor explica que se trata de uma forma de se diferenciar do pensamento moderno, porém sem se identificar com a pós-modernidade em voga. O seguinte trecho, apesar de longo, é importante para esclarecer sua autonegação de pós-moderno de oposição.

A posição de Habermas é a de que pelo fato dos problemas da modernidade estarem por se resolver, significa que o paradigma da modernidade está incompleto e, portanto, é preciso continuar o paradigma até que ele cumpra as suas tarefas. Já a

indica caminhos e trajetos nesses territórios. O processo de soberania, para Boaventura, é disperso em múltiplos lugares de luta e em múltiplas formas de lutas”.

posição dos pós-modernos como Lyotard, Baudrillard, Vattimo e muitos outros (há representantes em todos os países do mundo hoje em dia) diz que o que é problemático é falar dos grandes problemas. A sociedade tem que ir vivendo tal e qual como existe; não há grandes problemas porque não há grandes soluções e, como tal, não podemos falar nos problemas da modernidade. Podemos falar nas soluções que a modernidade foi encontrando para as dificuldades com que se foi confrontando e assim continuará a ser. Eu penso que não. Penso que realmente nós temos que, por um lado, pensar que estes grandes problemas da justiça, da igualdade, da diferença, do reconhecimento da diferença são grandes problemas que devem ser resolvidos, não digo de uma forma grande, mas têm que ser resolvidos de uma maneira consistente e ampla. Para estes grandes problemas as grandes soluções das ciências e das formas de poder que a modernidade nos legou, não nos parecem suficientemente eficazes e cada vez mais nos parecem menos eficazes. Nessa base, penso eu, é necessário pensar novas soluções. Portanto, *temos problemas modernos para os quais não há soluções modernas*. Esta visão, pela qual me tenho batido, é o que eu chamo de *pós-moderno de oposição*, aliás sem olhar muito as palavras porque a minha posição cabe perfeitamente dentro da modernidade para aqueles que consideram que a modernidade tem em si mesma diferentes paradigmas, diferentes formas de modernidade e, portanto, esta versão que eu defendo pode ser perfeitamente englobada dentro de uma destas versões oposicionais, marginalizadas dentro da própria modernidade ocidental (SANTOS, 2003, p. 19, grifos nosso).

Se colocando como um pós-moderno de oposição, não nega as grandes questões sociais, mas também não aposta nas grandes propostas. A emancipação social é, para ele, algo passível de ser almejado, mas de uma forma distinta, que, de certa forma, o aproxima de um relativismo cultural, ou seja, que busca compreender diferentes culturas livre de um etnocentrismo. Assim, traz a concepção de um “multiculturalismo emancipatório”, no qual se deveria reconhecer as diferenças culturais sem uma hierarquização entre elas. Defende que as manifestações singulares, em sua heterogeneidade, devem ser valorizadas em sua capacidade de promover mudanças gerais e globais, incluindo a suplantação do capitalismo.

Entende, portanto, que historicamente se buscar por um modelo único social para a emancipação tem sido mais regulador do que emancipador, por não levar em consideração todas as demandas sociais. Desta forma, faz a crítica a concepções emancipadoras que considera homogeneizantes, incluindo a perspectiva marxiana da luta de classes.

A política de igualdade, baseada na luta contra as diferenciações de classe, deixou na sombra outras formas de discriminação étnicas, de orientação sexual ou de diferença sexual, etárias e muitas outras. É a emergência das lutas contra estas formas de discriminação que veio a trazer a política da diferença. E a política da diferença não se resolve progressivamente pela redistribuição: resolve-se por reconhecimento. [...] Uma política que assenta em dois objetivos, que não devem colidir um com o outro, os objetivos da redistribuição social-econômica e do reconhecimento de diferença cultural (SANTOS, 2003, p. 13).

Com esta compreensão, Santos (1991) considera a alternativa emancipadora marxista como uma das mais brilhantes construções teóricas que consegue decifrar o capitalismo em suas raízes, mas discorda de suas propostas para a emancipação. Coerente com sua desconfiança de toda e qualquer racionalidade produzida durante a modernidade, Santos

(2010, p. 36) questiona: “em que medida a sociologia de Marx é capaz de efetivar a utopia de Marx?”. Problematiza, sobre a teoria marxiana, que o sujeito coletivo capaz de realizar a emancipação – a classe trabalhadora – se tornaria ela mesma uma regulação, que viria a massificar as subjetividades individuais.

Ou seja, a subjectividade colectiva de classe tende igualmente a reduzir à equivalência e à indiferença as especificidades e as diferenças que fundam a personalidade, a autonomia e a liberdade dos sujeitos individuais. [...] mesmo que se tivessem cumprido todas as previsões de Marx, restaria sempre a irredutibilidade da subjectividade individual à subjectividade coletiva e consequentemente faltariam sempre à teoria marxista as instâncias de mediação entre ambas (SANTOS, 1991, p. 143).

Nesta linha de raciocínio, critica o desenvolvimento do socialismo soviético, no qual o sujeito coletivo classe trabalhadora teria dado origem a um outro sujeito monumental – o partido operário.

Se nos, termos em que foi formulada, a subjectividade colectiva da classe tendeu a destruir a subjectividade individual dos seus membros, a titularidade política do partido, nos termos em que foi formulada, tendeu a destruir a titularidade política individual da cidadania. Isto significa que a tensão acima referida entre subjectividade individual e cidadania foi falsamente resolvida pela destruição de ambas. Em vez de superações, supressões; em vez de mediações, que só podiam ser buscadas no princípio rousseauiano da comunidade, o recurso exclusivo a sujeitos monumentais afins de um único sujeito monumental já historicamente constituído, o Estado. Não admira, pois, que o modelo marxista-leninista viesse a redundar numa hipertrofia total do princípio do Estado [...] o marxismo procurou construir a emancipação à custa da subjectividade e da cidadania, e, com isso, arriscou-se a sufragar o despotismo, o que veio de facto a acontecer (SANTOS, 1991, p. 144).

Para Santos (1991), embora a classe social seja o sujeito articulador nuclear do antagonismo na sociedade capitalista, o que faz com que ele afirme que a crítica marxiana ao capitalismo esteja correta, entende que, paradoxalmente, a classe social não seria o sujeito articulador nuclear para a superação desse antagonismo. E, com isso, descarta a via marxiana de emancipação e caminha em direção à busca do reconhecimento da pluralidade cultural.

Coerentemente com sua perspectiva de emancipação social, Santos (2002) afirma que não se trataria de uma emancipação singular, mas plural. Sendo assim, o termo mais adequado seria *emancipações sociais*, que demandariam a possibilidade de experimentação de sociabilidades alternativas. A partir daí o autor detalha os espaços e condições dessas emancipações, que seriam: (1) Comunidades domésticas cooperativas; (2) Produção eco-socialista; (3) Necessidades humanas e consumo solidário; (4) Comunidades-Amiba; (5) Socialismo-como-democracia-sem-fim; (6) Sustentabilidade democrática e soberanias despertas; (7) Lutas paradigmáticas e subparadigmáticas (SANTOS, 2002). Sendo assim, se preocupa em pensar a reconstrução social como um todo diversificado, trazendo para a

discussão o que chama de Novos Movimentos Sociais (SANTOS, 2010), que ele entende como paradigmas emergentes.

Com o foco nas lutas promovidas por movimentos relacionados a questões que, de acordo com Santos (1991, p. 163), extravasam as relações de produção, afirma que as formas alternativas de sociabilidade não seriam expressões de rupturas revolucionárias. Entende que as formas dominantes de sociabilidade poderiam continuar a se reproduzir, mas perderiam, no entanto, o monopólio sobre as práticas epistemológicas e sociais. Porém, para se garantir a experimentação de uma nova sociabilidade, em um Estado constituído pelo paradigma dominante, a luta seria necessária.

Santos (2002) se situa assim numa investida de lutas paradigmáticas que iriam trazer as mudanças necessárias para a emancipação, constituindo uma nova sociabilidade, uma sociabilidade pós-moderna. E essas lutas se situam nos dois pilares já apontados: no campo da forma de compreensão da realidade (conhecimento) e na constituição da subjetividade. Sobre esta última, Santos (2002) se dispõe a discorrer sobre a construção de uma subjetividade individual e coletiva apta para enfrentar as competições paradigmáticas e disposta a explorar as possibilidades emancipatórias. Explica que seu objetivo não seria apresentar o projeto de uma nova ordem, mas mostrar que o colapso da ordem não implicaria, de modo algum, na barbárie. E sim a oportunidade de reinventar um compromisso com uma emancipação autêntica, que não seria o produto de um pensamento vanguardista, mas um senso comum emancipador, levando para suas elaborações sobre uma nova forma de conhecer.

Neste campo, Santos (2008) desenvolve sua concepção de conhecimento a ser desenvolvido em prol da emancipação, no qual reclama uma transformação na forma de se fazer ciência, buscando uma distinção daquela que se desenvolveu na modernidade. A sua perspectiva de ciência emergente seria aquela que superasse as características da ciência moderna, e seu cientificismo positivista. Neste sentido, busca superar a distinção hierárquica que existe entre conhecimento científico e conhecimento do senso comum. Defende que o conhecimento do senso comum deveria possuir o mesmo *status* epistemológico que os demais conhecimentos, que permitisse, principalmente, o diálogo entre as distintas fontes de conhecimento.

A ciência pós-moderna procura reabilitar o senso comum por reconhecer nesta forma de conhecimento algumas virtualidades para enriquecer a nossa relação com o mundo. É certo que o conhecimento do senso comum tende a ser um conhecimento mistificado e mistificador mas, apesar disso e apesar de ser conservador, tem uma dimensão utópica e libertadora que pode ser ampliada através do diálogo com o conhecimento científico. Essa dimensão aflora em algumas das características do conhecimento do senso comum (SANTOS, 2008, p. 89).

Entendendo que o senso comum possuiria uma visão de mundo mais próxima da prática e da criatividade e mais próxima também das realidades locais e periféricas, o senso comum seria um conhecimento necessário para se delinear as investigações do paradigma emergente. Além disso, “se o senso comum é o menor denominador comum daquilo em que um grupo ou um povo colectivamente acredita, ele tem, por isso, uma vocação solidarista e transclassista” (SANTOS, 1989, p. 39).

Nessa perspectiva, o senso comum seria o conhecimento que se alinha com sua proposta de subjetividade individual e coletiva a ser construída. Se trataria de um conhecimento que “não aspira a uma grande teoria, aspira sim a uma teoria da tradução que sirva de suporte epistemológico às práticas emancipatórias, todas elas finitas e incompletas e, por isso, apenas sustentáveis quando ligadas em rede” (SANTOS, 2002, p. 31). Com este posicionamento, Santos (2010) relaciona aspirações globais com soluções locais, trazendo de forma evidente o respeito às diferenças e especificidades individuais. Essa questão se clarifica em sua concepção de luta emancipadora, que seria “uma luta que tem que ser transversal aos diferentes grupos e interesses, uma vez que as formas de opressão são várias, mas todas elas se conjugam numa forma de subordinação que, mesmo tendo várias faces, cria as mesmas formas de exclusão simultaneamente (SANTOS, 2003, p. 09).

Entende, assim, que as lutas emancipadoras, apesar de poderem ser pontuais, ao se centrar em suas pautas específicas perderiam uma compreensão mais ampla da opressão, resultando numa fragmentação das lutas. Percebe-se, portanto, que o autor realiza uma certa apologia à união de lutas com pautas emancipadoras, entendendo que a opressão deve ser vencida de forma mais global.

Exatamente estes grupos não-hegemônicos para se afirmarem, escolheram uma forma de opressão e foram contra ela que se mobilizaram. E, ao fazê-lo, tornaram-se, por vezes, bastante eficazes dentro do seu campo, mas perderam de vista que a opressão tem muitas faces. A face que lhes era mais próxima, e que era sem dúvida importante, no entanto, provavelmente nunca poderá ser suficientemente desmascarada e essa opressão vencida, se não se vencerem outras formas de opressão que existem em constelação com ela (SANTOS, 2003, p. 14).

Entretanto, pode-se afirmar que a questão não seria compreender a opressão em sua totalidade, mas impulsionar o desenvolvimento do reconhecimento da diferença na perspectiva de construção de redes de ação. Trata-se de buscar nas particularidades sociais as soluções para grandes enfrentamentos, que demandam o reconhecimento do outro numa dimensão horizontal e solidária – por isso aborda a necessidade de um conhecimento que possibilite uma tradução entre as lutas, entendendo que essa tradução seria necessária para o diálogo entre lutas com pautas distintas. Um posicionamento que se relaciona diretamente

com sua defesa por uma atitude pautada na solidariedade. Desta forma, solidariedade, reconhecimento, respeito formam a base subjetiva do tipo de conhecimento que se direciona à emancipação, que chama de conhecimento-emancipação.

O paradigma da modernidade comporta duas formas principais de conhecimento: o conhecimento-emancipação e o conhecimento-regulação. O conhecimento-emancipação é uma trajetória entre o estado de ignorância que designo por colonialismo e um estado de saber que designo por solidariedade. O conhecimento-regulação é uma trajetória entre um estado de ignorância que designo caos e um estado de saber que designo por ordem. (SANTOS, 2002, p. 78).

A solidariedade, segundo o autor, se relaciona com o princípio da comunidade rousseauiano, ou seja, o princípio da regulação que teria sido negligenciado devido ao desequilíbrio que infla os princípios do mercado e do Estado. E, no empenho para a emancipação, a solidariedade deveria ser tratada como um conhecimento a ser construído, tendo na comunidade escolar um solo fértil para seu desenvolvimento.

A solidariedade é o reconhecimento obtido no processo, sempre inacabado, de nos tornarmos capazes de reciprocidade através da construção e do reconhecimento da intersubjetividade, numa perspectiva de reciprocidade. Assim, sejam alunos ou professores, pais de alunos ou especialistas em educação, a comunidade escolar se torna o campo privilegiado do conhecimento emancipatório. (SANTOS, 2002 p. 81).

Neste sentido, mesmo não trazendo propostas pedagógicas, Santos (2003) realiza alguns apontamentos sobre a questão educacional, passando pelas discussões sobre escola, universidade e formação de professores, enfatizando em sua proposição de uma necessária transição paradigmática epistemológica.

A transição paradigmática põe a questão do conhecimento e o conhecimento põe a questão da aprendizagem e a aprendizagem põe a questão da escola e põe a questão da educação. E, portanto, aqui se põe o problema de que na luta por um novo senso comum, como é que esse novo senso comum pode começar a ser criado – não ensinado, criado – nas escolas e a começar a ser criado nos educadores, nos professores. Portanto, o meu trabalho dirige-se muito mais aos educadores até do que aos próprios educandos. Fundamentalmente, porque eu penso que essa educação para a cidadania tem que começar por eles; se todos nós, intelectuais, somos mercenários, os educadores são pagos explicitamente para serem mercenários. Isto é, no sentido de transmitirem uma verdade que não é necessariamente a sua, que não é necessariamente a dos seus alunos, que não é necessariamente a da sua comunidade, que não é necessariamente aquela pela qual se pautam, mas a qual está consignada oficialmente numa história, nos núcleos escolares, em muitos países, inclusive com repressão de todas as outras alternativas (SANTOS, 2003, p. 20).

A educação para o conhecimento-emancipação estaria na formação de novas racionalidades, para um novo senso comum, para a formação de novas subjetividades.

Eu penso que a educação devia ser uma criação constante de subjetividades paradigmáticas, porque para criar subjetividades sub-paradigmáticas não é preciso escola para coisa nenhuma; para isso basta deixar andar as crianças por aí, aprendem mais fora das escolas do que nas escolas até porque na escola têm que desaprender muitas coisas (SANTOS, 2003, p. 21).

Valorizando a educação como uma prática social com potencial para colaborar com a emancipação social, e os professores como importantes agentes nesse processo, suas ideias incidem vigorosamente em pesquisas empenhadas na compreensão entre educação e emancipação. Com isso, auxilia, de certa forma, na percepção de que uma educação emancipadora deve estar profundamente relacionada à transformação da sociedade capitalista.

Porém, apesar de anunciar a necessidade de transformação do capitalismo, o que posiciona Santos (1991) como um intelectual de esquerda, a superação do capitalismo em si não recebe muitas elaborações propositivas. Ao afirmar que a transformação social ocorre sem teleologia nem garantia, e que formas alternativas de sociabilidade poderiam coexistir com as formas dominantes, o autor parece mais tentar reformar o capitalismo do que superá-lo. Sua proposta de transformação pela formação de uma rede das lutas sociais, e da formação de um senso comum capaz de traduzir as diferentes necessidades das diversas lutas sociais mantém no campo da superficialidade as expectativas de mudança. Afinal, a sua proposta de união das lutas sociais, em forma de rede, se limita ao campo político (ampliação da democracia, reconhecimento das diferenças, desenvolvimento da solidariedade etc), sendo a esfera social econômica tratada como mera coadjuvante. Justamente por se limitar ao âmbito político, é que parece ser necessário a formação de uma rede e de tradução entre as lutas. Pois, ao se radicalizar a atual problemática social é possível perceber que é na base concreta da sustentação da vida material que todas as lutas contra a opressão encontram seu ponto de embate coletivo. O diálogo entre as lutas, que Santos (2003) propõe, ignora que esta poderia se dar verdadeiramente no princípio básico comum de toda nossa atual organização social – a subjugação e exploração da humanidade realizada pela própria humanidade. Não se nega que haja formas de opressão na sociedade que transcendem a exploração do trabalho, porém não se pode desconsiderar que tais opressões são potencializadas justamente pela forma de produção capitalista.

De forma ainda mais preocupante é preciso lembrar que, no campo da conscientização solidária, as opressões sociais são capazes de serem enfrentadas mantendo a exploração do trabalho, ou seja, sem a superação do capitalismo. Portanto, ao supor que novas formas de sociabilidade, teoricamente emancipadoras, em sua coexistência com as formas dominantes já seriam o suficiente para uma progressiva superação do capitalismo, Santos (2002) deixa claro a essência não-revolucionária de sua teoria. A união de microlutas que o autor sugere como forma de enfrentamento à opressão capitalista não necessariamente traz a questão central problemática do capitalismo. Com a ideia de que “quanto mais global for o problema, mais locais e mais multiplamente locais devem ser as soluções” (SANTOS, 2010, p.111), o autor

expressa uma impossibilidade de se considerar uma questão central a ser enfrentada para a superação do capitalismo.

Assim sendo, com a aparência de buscar abarcar as mais diferentes expressões da realidade, a análise de Santos (2007) não vai até a raiz da questão atualmente enfrentada. Em especial atenção ao reducionismo do papel do conhecimento no desvelamento do real, ao se concentrar na formação de um senso comum supostamente emancipador como o conhecimento-emancipação. Concorde-se que o conhecimento científico tem sido muitas vezes utilizado de forma elitista e apartada das necessidades do real. Mas, elevar o senso comum ao mesmo *status* epistemológico do conhecimento científico, no sentido que se mantendo no nível do senso comum podemos construir um conhecimento capaz de gerar mudanças sociais, denota a crença de que não é preciso compreender profundamente a realidade para poder transformá-la.

Contestando as propostas modernas já cientificamente elaboradas, e considerando a análise da totalidade da realidade como algo massificador e unificante, Santos (2010) recusa a proposta marxiana como aporte teórico para o enfrentamento do capital – mesmo afirmando considerar brilhante a análise marxiana sobre o capitalismo. Afirma que o marxismo já estaria ultrapassado, avaliando as questões do século XXI como radicalmente diferentes das enfrentadas no século XIX. Todavia, Santos (2007), em sua crítica a teoria marxiana, deixa de lado a característica dialética e transdisciplinar do marxismo, que o permite ser uma teoria extremamente atual no século XXI. De certa forma, Santos (2010) faz uma análise positivista-reducionista de uma teoria que não pode ser analisada por um prisma disciplinar, justamente por ter como base o que há de mais radical em todas as ciências humanas: o próprio ser humano em sua ontologia.

Negando a possibilidade de uma teoria que opera com a categoria da totalidade como base de análise, Santos (2007) se volta para o relativismo, no qual entende que cada realidade necessita de uma particular base de análise. Com isso, transforma teorias radicais em eurocêntricas.

Além disso, nossas grandes teorias das ciências sociais foram produzidas em três ou quatro países do Norte. Então, nosso primeiro problema para quem vive no Sul é que as teorias estão fora de lugar: não se ajustam realmente a nossas realidades sociais³⁷ (SANTOS, 2007, p. 19).

³⁷ Vale ressaltar que é curioso um intelectual europeu realizar o protesto acerca das teorias eurocêntricas, que não se adequam à “nossa realidade”. Seu percurso formativo se deu em Portugal, Alemanha e Estados Unidos, sendo a América Latina e países do continente asiático e africano seu campo empírico de análise, mas não seu lócus formativo. Mesmo considerando sua larga experiência e conhecimento acerca da realidade concreta de países periféricos não se muda o fato de que nós brasileiros estamos escutando o que um intelectual português com formação europeia e norte-americana tem a nos dizer sobre a “nossa” epistemologia do “Sul”.

Obviamente é importante ressaltar o risco que se imputa ao tentar generalizar formas de explicar a realidade que se dá em uma situação particular, geralmente partindo de países centrais para países periféricos. Afinal, isso realmente se configura como um etnocentrismo de formas político-econômicas dominantes. Porém, a teoria marxiana, ao desvendar o funcionamento do capitalismo em sua totalidade, é capaz de explicar o movimento do real tanto de países centrais e periféricos – mais do que isso, com o desenvolvimento do marxismo se explica a necessidade da realidade dos países periféricos para a manutenção da situação dos países centrais, e, por isso mesmo, já denuncia a inviabilidade do capitalismo como forma promissora de sociedade para toda a humanidade. Além disso, Santos (2010) desconsidera que, por partir da ontologia humana, e de ser capaz de explicar a infraestrutura do funcionamento do capitalismo, a teoria marxiana oferece uma base teórica que permite transitar inclusive pelas problemáticas sociais mais particulares e locais, pelo movimento dialético entre global-local. É essa qualidade do marxismo que parece não ser considerada em sua na análise. Nesse sentido, de forma mais contundente, Netto (2008, 08-09) faz a crítica:

Com franqueza, repito: independentemente dos limites a que se impôs, a análise que, em *Pela mão de Alice...*, Sousa Santos nos oferece de Marx e sua tradição é uma análise incompetente: se apanha alguns elementos significativos e lacunas reais da teoria marxiana (como indiquei), repete lugares comuns insustentáveis (dos quais o mais tolo é a acusação acerca do “reducionismo”). Faz afirmações completamente absurdas (como aquela sobre “a equação automática entre progresso tecnológico e progresso social”) e elude convenientemente importantes tematizações marxianas (como as referidas à relação sociedade/natureza). Presta, com isto, dois enormes desserviços à investigação: de um lado, reforça preconceitos ignorantes em face da teoria marxiana; de outro, não contribui para que a pesquisa identifique o que, nessa teoria, efetivamente perdeu atualidade e validade. No fim das contas, é quase inacreditável que um intelectual do nível e da qualidade de Sousa Santos – que, por outra parte e como assinalei, revela-se capaz de análises finas e sugestivas – possa nos apresentar um Marx tão deformado e empobrecido e um marxismo tão miserável. [...] Ou seja: a concepção de Sousa Santos projeta sobre a obra marxiana a divisão das “ciências sociais oitocentistas”, apanhando nela os recortes teórico-científicos que mais lhe convêm (no caso, a ênfase numa “sociologia”). Está claro que, com este procedimento, o que não se resgata da teoria social de Marx é justamente aquilo que lhe é mais visceral e medular: seu caráter unitário e totalizante/totalizador, embasado numa ontologia do ser social – a partir da crítica da economia política – historicamente constituído no mundo do capital.

Assumindo a teoria marxiana como desatualizada, Santos (2010) ignora uma premissa crucial trazida por esta: a sociedade se organiza a partir da forma que a humanidade produz e reproduz sua vida. Desconsiderando esse princípio, Santos (2003) busca uma forma de superação social a partir do reconhecimento das diferenças e do desenvolvimento da solidariedade – premissas que são importantes quando almejam fortalecer a luta por uma revolução social, mas frágeis quando se espera que daí a transformação vá ocorrendo paulatinamente, tendo como suporte apenas a transformação da consciência. Nesse sentido, a

emancipação de Santos (2002) se diferencia da emancipação humana marxiana em sua raiz, por supor que a consciência teria a capacidade de determinar a vida, e não o contrário. E, com isso não traz, necessariamente, um pensamento pós-moderno que enxerga além dos preceitos modernos supostamente ultrapassados. Aliás, sustentar um projeto emancipador propondo uma nova forma de conhecer e de uma nova constituição de subjetividades revela-se uma premissa similar àquela do início da modernidade, do iluminismo. Não é à toa que a teoria rousseauiana é ostentada na proposta de Santos (1991), com o seu princípio da comunidade a ser resgatado e consagrado.

Sua proposta parece tentar reverter o movimento moderno que transforma o conhecimento livre de dogmas em um tecnicismo positivista, e a construção de uma subjetividade individual corrompida em um individualismo. Seria como tentar consertar o projeto moderno, percebendo sua problemática vinculada ao capitalismo, mas ignorando que o capitalismo em si é a essência da modernidade. Assim, é preciso lembrar que o problema do capitalismo é o próprio capitalismo. Tentar reverter a problemática capitalista lutando contra a discriminação, preconceito, desrespeito etc. sem o aprofundamento sobre a questão da forma de produção da vida social que rege a nossa sociedade implica em se manter na superficialidade do problema.

Neste sentido, suas propostas, quando trazidas para o campo educacional, apesar de trazerem para a discussão as problemáticas que o capitalismo produz sobre a formação da subjetividade, sobre a cidadania e sobre o conhecimento, também se promove um grande prejuízo à perspectiva da emancipação humana. Primeiramente por ignorar a problemática central que impede a emancipação humana, que reside no complexo econômico e, de forma mais grave, por proporcionar a falsa sensação de que a educação, ao trabalhar os temas das lutas paradigmáticas, estaria possibilitando a emancipação.

4.2 Emancipação e educação na atualidade: pela via revolucionária

Não apenas do pensamento marxista surgiram perspectivas para a educação visando a emancipação, de tal forma que o pensamento contemporâneo educacional que aborda a questão da emancipação possui distintas bases teóricas, que incidem, direta ou indiretamente, na questão escolar e na formação de professores. Mesmo mantendo uma relação com a teoria marxiana, elaborações teóricas acerca da emancipação e sua vinculação com a educação foram desenvolvidas sobre perspectivas que divergem desta, principalmente por se afastarem, em maior ou menor grau, da proposta comunista.

Apesar da crítica ao capitalismo ser um elo em comum entre as correntes teóricas aqui abordadas, percebe-se a tendência em se subestimar a necessidade da superação do sistema capitalista para a realização da emancipação. Uma tendência que se aprofunda com a transfiguração catastrófica do comunismo pelo chamado “socialismo real”, que acaba por corromper a via revolucionária comunista das perspectivas teóricas emancipadoras. Acompanhando este movimento, Netto (2002) afirma que a partir da segunda metade da década de 1980, não aparece mais nos discursos científicos as expressões socialismo, revolução, classe social, exploração ou similares. As discussões se voltam para a cidadania, democracia, negociação, ampliação participativa, o que o autor entende como uma “rendição dos intelectuais”.

Sem a expectativa da revolução, as propostas reformistas ganham projeção na crítica ao capitalismo, incluindo as perspectivas emancipadoras utilizadas no campo da pesquisa brasileira em educação. Tendo a reforma como limite de transformação, os problemas resultantes do capitalismo são percebidos, porém este ainda permanece sendo considerado a melhor configuração social possível. E a luta emancipadora se restringe a tentar melhorar o capitalismo de forma que as necessidades de todos sejam atendidas, ensejando que se chegará a um momento em que não haverá mais injustiças sociais. Sobre essa expectativa de uma relação igualitária dentro do capitalismo, Marx (1985a, p. 79) elucida que

Este *ideal corretivo* que gostaria de aplicar ao mundo, é, em si mesmo, um reflexo do mundo atual, e que, conseqüentemente, é impossível reconstituir a sociedade sobre uma base que não passa de uma sombra embelezada de si mesma. À medida que a sombra se torna corpo, percebe-se que este, longe de ser a transfiguração sonhada, é o corpo da atual sociedade.

Com isso Marx (1985a) aponta que uma sociedade capitalista benéfica para todos só poderia existir em um mundo idealizado, pois a partir do momento em que se tenta pôr em prática esta projeção, se mostra a perpetuação dos mesmos problemas. Neste ponto é importante lembrar a advertência de Lessa e Tonet (2011), sobre não ser possível negociar com o capital, de forma a torná-lo mais humano, esperando uma emancipação humana. Admitir a reforma como via para a emancipação humana é, portanto, mais utópico do que ensinar a revolução comunista. A emancipação humana é essencialmente revolucionária.

Procurando desestigmatizar a perspectiva revolucionária, cabe apontar que revolução se trata de transformar o existente em sua raiz, no que lhe é estrutural. A forma de se realizar a prática revolucionária, mesmo com base na teoria marxiana, pode se divergir em uma pluralidade de alternativas. Ter uma mesma teoria como base não significa necessariamente

realizar uma mesma prática político-social. Por isso não é pertinente relacionar os descaminhos das históricas tentativas revolucionárias com uma suposta falha da teoria em si.

Para começar, é praticamente impossível fazer um panorama da totalidade dos efeitos de uma obra como a de Marx, uma vez que ela recebeu interpretações inteiramente díspares e motivou cursos de ação totalmente opostos. Basta lembrar que sua obra foi usada tanto para legitimar os regimes do socialismo realmente existente quanto para criticá-los e questioná-los; tanto para justificar as opções em geral autoritárias dos partidos comunistas oficiais como os modelos libertários dos movimentos autonomistas; houve quem a leu como um advogado da causa do trabalho e houve quem a leu como um defensor da preguiça (opção esta do próprio genro de Marx, Paul Lafargue). [...] Há, por assim dizer, um abismo entre a obra marxiana e doutrinas por ela inspiradas (FLECK, 2014, p. 170-171).

Analisando historicamente as tentativas de aplicação da teoria marxiana, concorda-se que as realizações revolucionárias até hoje não obtiveram um êxito em relação à concretização de uma sociedade sem classes, sem exploração e subjugação humana. Com isso entende-se que ainda não foi encontrada a melhor forma de se realizar a revolução em direção a um pleno comunismo, que significaria a extinção do próprio Estado. Todavia, defende-se que o projeto comunista, junto à perspectiva da emancipação humana, permanece como a proposta que consegue problematizar a questão da emancipação em sua raiz, solapando qualquer prospecção de possibilidade de reforma do capitalismo. Assegura-se a necessidade revolucionária, reafirmando que a teoria marxiana só será superada quando o capitalismo for superado. Portanto, o que se pode discutir, em uma tentativa de atualização frente ao movimento da modernidade, seriam as considerações – que poderiam contribuir para a revolução – trazidas pelos autores aqui apontados.

Percebendo que as principais correntes teóricas que abordam a questão da emancipação utilizadas no campo da educação acabam por se distanciar da revolução e se aproximar de um viés reformista (notadamente na teoria habermasiana), cabe lembrar que a proposta da reforma em si não é opositora à revolução. Como explica Hungaro (2008, p. 187-189, grifos do autor):

Parece que a Marx nunca se pôs a disjuntiva *Reforma ou Revolução*, pois, a depender de análise concreta de situação concreta, a questão era **Reforma e Revolução**. [...] Para esse processo de Emancipação Humana, que supõe a revolução, não há “uma receita universal”. As estratégias e táticas dependem da arguta análise das circunstâncias (os limites e possibilidades delas) – análise de conjuntura – empreendida pelos sujeitos históricos revolucionários envolvidos com esse projeto. Assim, mostra-se sem sentido a disjuntiva reforma ou revolução, na inspiração marxiana seria mais correta a formulação reforma e revolução.

É importante manter em mente que as conquistas democráticas na forma de reformas são o resultado das lutas das massas, que reivindicam uma forma de sobreviver ainda no capitalismo. E que a sobrevivência das massas é uma importante condição para a superação

do capital, afinal são nas classes que a compõem que se detém a força revolucionária. Nesse sentido, as lutas que negociam com o capital devem ser consideradas como estratégicas – e não como a solução – sendo imprescindível uma teoria revolucionária de fundo. Abordando a questão da educação e emancipação no plano estratégico, caberia ponderar as perspectivas aqui apontadas, considerando que elas têm como base um contexto histórico da modernidade do século XX, um século marcado por catástrofes mundiais, bipolarização econômica, crescimento material e genocídio.

Hobsbawm (1995) descreve o século XX como uma era de extremos, na qual, começa com a Primeira Guerra mundial, assinalando o colapso da crescente modernidade ocidental do século XIX. Desta para o fim da Segunda Guerra mundial, os movimentos históricos foram de ondas de rebelião e de revoluções sociais, que levaram ao poder a promessa de uma sociedade alternativa o capitalismo – o socialismo. Além disso, uma crise econômica mundial de profundidade sem precedentes, na década de 1930, termina por sepultar a ideia de uma economia mundial única baseada no capitalismo liberal do século XIX; enquanto avança o fascismo e regimes autoritários. A democracia apenas teria prevalecido, após a Segunda Guerra mundial, devido a

uma aliança temporária e bizarra entre capitalismo liberal e comunismo: basicamente a vitória sobre a Alemanha de Hitler foi, como só poderia ter sido, uma vitória do Exército Vermelho. [...]. De muitas maneiras, esse é um momento de paradoxo histórico nas relações entre capitalismo e comunismo, que na maior parte do século — com exceção do breve período de antifascismo — ocuparam posições de antagonismo inconciliável. A vitória da União Soviética sobre Hitler foi uma realização do regime lá instalado pela Revolução de Outubro [...]. Sem isso, o mundo hoje (com exceção dos EUA) provavelmente seria um conjunto de variações sobre temas autoritários e fascistas, mais que de variações sobre temas parlamentares liberais. Uma das ironias deste estranho século é que o resultado mais duradouro da Revolução de Outubro, cujo objetivo era a derrubada global do capitalismo, foi salvar seu antagonista, tanto na guerra quanto na paz, fornecendo-lhe o incentivo — o medo — para reformar-se após a Segunda Guerra Mundial e, ao estabelecer a popularidade do planejamento econômico, oferecendo-lhe alguns procedimentos para sua reforma (HOBSBAWM, 1995, p. 15).

A concretização de uma proposta de sociedade não capitalista, que não apenas persistiu por mais de meio século mas que de fato concorreu com a dominação capitalista, apresentou novas considerações acerca da viabilidade da proposta comunista. Na Rússia soviética, a ditadura do proletariado³⁸ foi colocada em prática, mas ao invés de conduzir ao comunismo, consolidou uma das potências mundiais do século XX em uma forma de

³⁸ A ditadura do proletariado pode ser entendida como a subversão de uma ditadura burguesa por uma ditadura proletária que possibilitaria, posteriormente, a deflagração da democracia do pleno comunismo. Parte-se da ideia de que enquanto houver Estado, haverá a ditadura de uma classe sobre a outra. Nesse sentido, a transição para o comunismo necessitaria ainda de uma forma de Estado divergente ao capitalismo, um Estado proletário. Essa forma de Estado proletário seria a ditadura do proletariado.

capitalismo de Estado. A URSS tornou-se uma ditadura de um partido dentro do proletariado. Sobre isso, afirma-se que “há, claramente, uma diferença muito grande entre ‘ditadura do proletariado’, de um lado, e ‘ditadura do proletariado sob a direção do partido’, de outro. E foi a última fórmula que prevaleceu, tanto na teoria como na prática, na União Soviética” (BOTTOMORE *et al*, 2012, p. 184).

Seguindo essa lógica, as posteriores formas de governo que vieram a se instaurar em oposição ao capitalismo, estacionaram em ditaduras unipartidárias, que fazem questionar se realmente seria por esse caminho que se chegaria ao comunismo. Obviamente trata-se de uma questão que vai muito além dos limites dessa tese. Para este trabalho espera-se, apenas, propor caminhos para a viabilização de uma educação que poderia, inclusive, auxiliar nessa questão. Nesse sentido, vale retomar as elaborações teóricas sobre emancipação e educação de pensadores que testemunharam os acontecimentos que motivam esses questionamentos.

Trazer para o diálogo autores que se dedicaram a pensar a emancipação, percebendo suas diferenças que o distanciam da concepção de emancipação humana, pode se assemelhar com uma proposta eclética. Por isso, novamente, reforça-se que se considera essa possibilidade dentro do plano estratégico, embora isso se aproxime do risco do ecletismo. Para realizar tal movimento teórico defende-se, portanto, que é importante considerar as diferentes visões sobre uma mesma temática, mesmo que estas apresentem divergências fundamentais entre si, desde que fique claro quais são essas diferenças e para quais propostas essas divergências se encaminham. Pois, pensando de uma forma exclusivamente estratégica, ao se pensar planos de ação, a união de propostas com objetivos similares pode ser mais benéfica do que fundamentalismos teóricos. Entende-se que uma clara delimitação das diferenças das propostas emancipadoras com a abertura para um diálogo entre elas poderia auxiliar a reverter a situação de uma intelectualidade de esquerda fragmentada e, conseqüentemente, enfraquecida. Nesse sentido, concebe-se que tão importante quanto demarcar as diferenças, também é necessário apontar as afinidades.

Percebendo o desenvolver de um autoritarismo moderno, Adorno (1995) concentra sua preocupação em reestabelecer uma democracia, não entrando na questão da bipolaridade capitalismo-comunismo. A crítica ao capitalismo é uma constante em sua teoria, porém com uma concentração no fato do capitalismo ter conduzido à barbárie, ao subsidiar a aceitação de uma autocracia. A alternativa socialista, por outro lado, também se desenvolvia em torno de um regime não democrático, na URSS. Com isso, Adorno (1995) procura apontar vias para uma educação que não aceite, sem questionamentos, preceitos autoritários. Nesse sentido, a preocupação adorniana vale ser considerada para problematizar como construir um

comunismo de outra forma para além do nosso modelo histórico do século XX, e como a educação poderia contribuir para este processo. Portanto, mesmo discordando da perspectiva adorniana de emancipação como sinônimo de autonomia, percebe-se o desenvolvimento da autonomia como imprescindível para a luta pela emancipação humana. Uma educação que forma sob o viés da autonomia é necessária para evitar a dócil aceitação de imposições político-econômicas. Imposições que, mesmo nos países ditos democráticos, continuam a acontecer, e com efeitos letais. A barbárie temida por Adorno (1995) de certa forma permanece, principalmente em países periféricos. O número de mortes resultantes das condições sociais capitalistas é mistificado por motivos aparentemente desvinculados do sistema social dominante – a violência urbana, fome, sucateamento médico-hospitalar, terrorismo, entre outros, continuam realizando a morte de seres humanos por motivos gerados pela própria humanidade. Desta forma, concorda-se com Adorno (1995) quando este afirma que é preciso trazer para a formação educacional essas questões, problematizando e estimulando a crítica consciente, no sentido de uma não aceitação das condições sociais vigentes, a partir de uma formação capaz de identificar e repudiar doutrinações. O que coaduna com a proposta educativa de Santos (1996, p.16-17), quando este afirma que

O projeto educativo emancipatório é um projeto de aprendizagem de conhecimentos conflitantes com o objetivo de, através dele, produzir imagens radicais e desestabilizadoras dos conflitos sociais em que se traduziram no passado, imagens capazes de potenciar a indignação e a rebeldia. Educação, pois, para o inconformismo, para um tipo de subjetividade que submete a uma hermenêutica de suspeita a repetição do presente, que recusa a trivialização do sofrimento e da opressão e veja neles o resultado de indesculpáveis opções.

Com uma proposta de educação problematizadora, Santos (2003) defende a formação de uma subjetividade rebelde, que, por sua vez, pode ser considerada um importante fomento para a formação de uma consciência revolucionária crítica e autônoma. Portanto, apesar de não trazer elementos que poderia direcionar essa formação educacional para o questionamento, Santos (2003) abre o espaço para o debate de questões atualmente emergentes, que são sentidas, principalmente, por grupos sociais marginalizados. Com isso se gera uma alta receptividade para a discussão dos problemas sociais imediatamente sentidos por diferentes grupos, que poderia ser um caminho para a elaboração mediatizada desses problemas, em prol de um aprofundamento da compreensão da realidade em sua totalidade.

O que se aproxima da preocupação de Paulo Freire (1987), no qual uma compreensão concreta da realidade só poderia ser resultado de uma formação que se pauta pela abstração e organização conceitual advinda da própria realidade do sujeito. O que revela a necessidade da perspectiva do diálogo freireano. Concorda-se, portanto, que uma educação revolucionária

não poderia ser realizada nos mesmos moldes de uma educação bancária. A formação do sujeito revolucionário requer um posicionamento docente diverso daquele em que se deposita conteúdos “revolucionários” nos estudantes. Freire (1987) contribui, assim, para a elaboração de uma proposta pedagógica revolucionária, principalmente por alertar sobre a importância de não se confundir a proposital manutenção da ignorância das massas com uma suposta falta de capacidade intelectual das massas. A contribuição freireana implica, entre outras coisas, em lembrar que até mesmo conteúdos revolucionários podem gerar dominações ideológicas, e que o movimento revolucionário não pode ser apenas *realizado* pela força das classes oprimidas, mas deve ser *gestado* no seio dessas classes, a partir de suas próprias necessidades percebidas em sua vida concreta, e não apenas partir das ideias dos intelectuais de esquerda.

Desta forma, o conhecimento revolucionário não é algo a ser puramente transmitido, mas também construído coletivamente. Nesse sentido, entende-se que é preciso promover a elevação da consciência filosófica da classe trabalhadora (SAVIANI, 1989), considerando que ela mesma já possui, em sua vida cotidiana, o acesso ainda mistificado à realidade concreta do real funcionamento do capitalismo. Portanto, uma educação revolucionária tem como um de seus principais elementos as questões trazidas pelos estudantes, que não devem ser negligenciadas, e sim utilizadas como combustível para a formação educacional. Nesse sentido, vale considerar a construção coletiva de preceitos teóricos a partir da experiência prática da vida, tal como propõe Habermas (2007a). Porém o critério de verdade não poderia se dar a nível de superestrutura, como o consenso, mas a própria realidade. Embora o consenso obtido por meio do diálogo racional possa ser uma útil ferramenta. Não se espera um consenso geral que una todas as classes sociais, afinal a proposta comunista choca-se diretamente com os interesses da classe dominante. Porém, considerando a atual fragmentação da classe trabalhadora³⁹, a falta de união das massas se constitui como um obstáculo para o fortalecimento da classe capaz de subverter o capital. Desta forma, uma educação democrática, que valoriza o diálogo e os acordos comunicativos, pode ser considerada uma via de construção da consciência revolucionária. Em um momento em que as diferenças foram colocadas como antagonismo da igualdade, vale o exercício de se pensar uma formação que estimule a construção de preceitos revolucionários que partam do reconhecimento das diferenças para que, de forma coletiva, se chegue ao atual denominador comum fomentador das atrocidades sociais e ambientais – o sistema capitalista.

³⁹ Discutido na seção 2.4 *Luta de classes e consciência revolucionária*.

Ainda em um movimento de buscar convergências, percebe-se que uma das preocupações dos autores aqui abordados, principalmente os pensadores europeus, seria trilhar o caminho de encontrar uma forma de se realizar a emancipação que não se assemelhe às opressões já realizadas em nome do comunismo europeu. Todavia, vale lembrar que a democracia, em uma visão revolucionária, se realizaria justamente no comunismo (WOOD, 2003). Então, a proposta comunista e o que tem sido feito e nome do comunismo não seriam exatamente congruentes. Trata-se de uma problemática importante de ser abordada quando se pretende pensar uma educação revolucionária. Nesse sentido, acredita-se que vale o esforço de se resgatar a via revolucionária a partir de preceitos fundamentais marxianos, no qual fica claro que a revolução social requer a superação do capitalismo, não da democracia.

Entende-se que a divergência fulcral das teorias emancipadoras aqui abordadas em relação à emancipação humana seria que, por não prever a revolução comunista, tentam-se realizar medidas que poderiam desenvolver uma democracia impossível de ser instaurada ainda no capitalismo. Só que ainda no capitalismo, todo e qualquer avanço social se configura como uma reforma que poderia operar apenas para tornar o capitalismo mais aceitável. Por isso acabam por cair em um idealismo, ensejando uma sociedade mais justa, porém sem sair do capitalismo, o que torna suas propostas irrealizáveis. A problemática é que uma educação, mesmo desenvolvendo uma formação para a luta pela democracia, pode ser amplamente funcional ao capital por não ser fundamentalmente subversiva a este. Afinal, não é possível manter-se neutra – ou a educação serve ao capital ou serve a sua subversão. Nesse sentido, a formação do sujeito revolucionário é crucial. Porém, concorda-se que ao realizar uma vinculação entre emancipação e revolução é preciso atentar para o perigo de se realizar doutrinações que facilitam a manutenção de regimes ditatoriais, se apoiando na suposta missão de se criar massas “revolucionárias”.

Cabe, assim, à educação a importante tarefa de evidenciar que uma massa revolucionária deve ser necessariamente crítica, com profunda compreensão da realidade social, sua organização e os caminhos para sua subversão. E que ao se tratar da questão revolucionária, é importante trazer em evidência as contradições históricas decorrentes dos movimentos revolucionários, assim como as propostas críticas ao capital que ganharam espaço durante o século XX, e que encontram fomento diante das atuais questões do século XXI. Pois, simplesmente negar a validade de uma teoria por ela não ser essencialmente revolucionária, sem se propor o diálogo e discussão para a criação de uma proposta revolucionária que ainda não pudera ser prevista, seria tentar encaixar o próprio movimento revolucionário num ideal pré-concebido.

5 PROPOSTAS PEDAGÓGICAS NA PERSPECTIVA DA SUPERAÇÃO DO CAPITALISMO

Un pueblo de hombres educados será siempre un pueblo de hombres libres (José Martí).

Para além de referenciais teóricos sobre uma educação emancipadora, emergem, em conexão com as necessidades da realização prática das propostas, diferentes pressupostos pedagógicos que possuem como horizonte a emancipação. Compreendendo pedagogia como a área de estudo teórica do e para o fazer educacional, entende-se que no campo da pedagogia há uma explícita aproximação da prática educacional em si, que sugere medidas concretas de se colocar a educação em coerência com o projeto emancipador. Da mesma forma que a compreensão de emancipação possui variações dentro do campo educacional, as pedagogias que se pretendem emancipadoras apresentam uma diversidade de propostas. Mesmo no campo das pedagogias que se alinham à proposta de emancipação humana, ou seja, que se voltam para a direção da revolução comunista, há distinções. Essas distinções se relacionam, principalmente, com a realidade concreta com a qual se tem como referência para se efetivar tal proposta pedagógica. Em outras palavras entende-se que, tendo uma aproximação com o campo de efetivação prática, as propostas pedagógicas que se alinham com prerrogativa de subversão do capital se estruturam em diálogo com a situação real a qual se destinam.

Tendo, muitas vezes, a utilização do aporte teórico marxiano, provoca-se o desenvolvimento de propostas marxistas, isto é, propostas que não foram diretamente realizadas por Marx e Engels, mas por outros autores que utilizaram os preceitos marxianos para compreender e sugerir caminhos revolucionários para a prática pedagógica. Observa-se que, nesse prosseguimento, se gera a abertura para o diálogo com outros pensadores que não necessariamente se enquadram como marxistas. Afinal, quanto mais se distancia do fervor revolucionário europeu do século XIX, mais as realidades concretas sobre a qual se demandam elaborações pedagógicas emancipadoras apresentam características que já foram (ou estão sendo) tratadas em outras abordagens que não a marxiana. Desta forma, mesmo nas propostas pedagógicas que possuem o apelo revolucionário de superação do capitalismo, por se tratar de uma necessidade vinculada à aplicação prática, se dificulta a manutenção de um “purismo” teórico, e se favorece uma maior agregação de correntes de esquerda, de forma geral. Algo que, se for negado, resulta no enfraquecimento do movimento, mas que, por outro lado, se for aceito sem uma discussão de fundamentos teórico-práticos, pode gerar o desvirtuamento de seu caráter revolucionário.

Com ciência dessas questões, a presente pesquisa se volta para as propostas que podem ser consideradas como perspectivas pedagógicas marxistas, ainda que com a possibilidade de determinada hibridização de correntes. Entende-se que com uma análise dessas produções pode-se oferecer uma melhor compreensão sobre as possibilidades de uma educação escolar que vise a superação do capitalismo para o contexto brasileiro, e assim delinear como poderia ser uma formação de professores nesta perspectiva. Portanto, procurou-se discutir, nesta seção, propostas pedagógicas que se alinham com a prerrogativa socialista⁴⁰ – tanto as que foram elaboradas imersas em contextos históricos revolucionários (em particular, Rússia e Cuba), quanto as que se realizam visando a possibilidade revolucionária no próprio Brasil.

Para tal empreitada, se inicia com uma explicitação do que a teoria marxiana elaborou diretamente sobre a educação, com suas formulações que serviram como base para se estruturar propostas pedagógicas revolucionárias. Se realiza, assim, uma visão geral do que se pode considerar uma proposta educacional realizada diretamente por Marx e Engels (MARX; ENGELS, 2008, MARX, 2008b, 2011). A partir daí se busca as elaborações pedagógicas que foram concretamente realizadas sob uma direção política revolucionária, especialmente na Rússia e em Cuba, trazendo uma contribuição teórica em unidade com uma experiência pedagógica que se aplicava enquanto medida participante da continuidade da revolução.

A análise da pedagogia desenvolvida no contexto da Revolução Russa se justifica por, além de ser “universalmente reconhecida como um acontecimento que abalou o mundo” (HOBSBAWM, 1995, p. 72), se caracteriza como a experiência revolucionária de cunho marxista que serviu de base para a concretização das demais revoluções socialistas, não só como modelo a ser seguido, mas também com seu apoio material e humano. Considerando as consequências contraditórias da experiência revolucionária russa, posteriormente evidenciadas pela história, se destaca as produções pedagógicas realizadas em uma primeira fase desta, de 1917 a 1929, ou seja, antes mesmo da consolidação da então conhecida União das Repúblicas Socialistas Soviéticas – URSS. Nesse recorte, os autores principalmente abordados são Krupskaya (2017), Pistrak (2005), e Shulgin (2013). Entende-se que este foi um momento histórico favorável para a ascensão de um pensamento pedagógico revolucionário, e para rupturas de forma e conteúdo em relação à educação burguesa que até hoje incidem no pensamento pedagógico de esquerda.

⁴⁰ Esse recorte se volta para as propostas pedagógicas que se associam à prerrogativa de uma subversão do capitalismo a ser conduzido pela classe trabalhadora, excluindo-se, portanto – apesar de considerar que há mais congruências do que divergências – as propostas libertárias anarquistas.

Com um movimento revolucionário divergente das questões relativas ao continente europeu, e com uma realidade referente as problemáticas de um país latino-americano, a Revolução Cubana (1959) estrutura seu pensamento revolucionário a partir das obras de independentistas da América Espanhola, principalmente do cubano José Martí (2018; 2011; 2001; 1995), também conhecido como o “Apóstolo de Cuba”. Devido a necessidades decorrentes da Revolução, também ocorre a apropriação de propostas soviéticas que continuavam em vigor na URSS, a partir de 1961. Ainda hoje Cuba constitui um governo de base socialista, sendo o único país de Estado socialista na América e no ocidente na atualidade, persistindo mesmo diante da dissolução de sua então potência mantenedora, a URSS, no início da década de 1990. O governo cubano representa, assim, incorporações de princípios soviéticos junto a características relativas a um país insular latino-americano que realizou uma revolução enfrentando diretamente o imperialismo estadunidense. Como resultado da experiência revolucionária nesse contexto, Cuba hoje apresenta uma realidade de pobreza material na qual vive sua população em contraste a uma estruturação de educação pública que é referência de eficiência e alta qualidade. Por conseguinte, a experiência pedagógica cubana também se destaca para a análise, considerando as suas contradições relativas a realidade de um Estado autoritário unipartidário, que se reflete na realidade brasileira tanto como modelo a ser seguido, quanto gerando repulsa por aqueles que defendem a suposta liberdade oferecida pelo capitalismo.

Se finaliza essa seção com a análise de propostas que não se situam na concretização de uma experiência política socialista, mas que se propõem a serem realizadas de forma subversiva na atual realidade brasileira. No contexto brasileiro percebe-se, contraditoriamente à massificação escolar voltada para atender as demandas do mercado capitalista, a elaboração de uma notória proposta de cunho marxiano, que inclui aportes do marxista Antonio Gramsci, na forma da Pedagogia Histórico-Crítica, concebida pelo brasileiro Dermeval Saviani (1991a) e enriquecida por Newton Duarte (2013, 2012a, 2012b). Além dessa proposta, popularizada no âmbito acadêmico brasileiro, se destaca também a realização de uma experiência pedagógica que tem seu primeiro momento situado nas lutas populares – a Educação do Campo. Profundamente vinculada ao trabalho do campesinato, a Educação do Campo se estrutura principalmente sobre pressupostos da pedagogia socialista soviética e da pedagogia libertadora de Paulo Freire, além de contar com conceitos e propostas de uma esquerda pós-moderna. Para sintetizar essa experiência pedagógica, denodadamente em andamento no Brasil, utiliza-se, principalmente, as explanações de Caldart (2010) e Molina (2007; 2015),

com suas elaborações que se situam na perspectiva marxista, desenvolvendo, dessa forma, a relação entre Educação do Campo e subversão do capital.

A partir desse levantamento, no sentido de resgatar suas contribuições, objetivou-se situar uma melhor compreensão sobre pressupostos pedagógicos que se alinham ao projeto de emancipação humana, de forma que se reunisse um referencial pertinente para se formular propostas para a formação de professores.

5.1 Pensamento educacional marxiano e pedagogias socialistas

Entende-se como pensamento educacional marxiano o que foi elaborado sobre educação e ensino nos textos produzidos diretamente por Marx e Engels. Essas questões não foram aprofundadas pelos autores, de forma que não há propriamente uma obra que se dedique a tal temática, tampouco uma proposta de um sistema pedagógico completo. É possível, todavia, colher ponderações sobre a questão educativa e do ensino que aparecem ao longo de suas obras.

Isso não quer dizer, no entanto, que as referências sejam simples opiniões conjunturais, e, enquanto tais, perfeitamente desprezíveis do ponto de vista teórico. É certo que muitas vezes tratam-se de opiniões *al filo* dos acontecimentos, porém não é à toa que, no geral, as afirmações conjunturais de Marx e Engels não perdem nunca de vista a generalidade, tanto de seu pensamento quanto da circunstância histórica [...]. Se as opiniões de Marx e Engels não constituem um sistema [pedagógico], estabelecem um marco e abrem vias por onde o sistema pode começar a construir-se (LOMBARDI, 2011, p. 06-20).

Desta forma, referenciais encontrados na teoria marxiana serviram de base para propostas educativas marxistas, além de trazerem pilares que fundamentaram propostas de pedagogias que emergiram em diferentes locais ao longo do século XX, influenciando o “desenvolvimento da organização do sistema de ensino em Cuba, na Rússia e em alguns países do Leste Europeu” (ABREU, 2009, p. 02). Sendo assim, as elaborações marxianas sobre a educação acabam por fundamentar pedagogias que se qualificam como socialistas. Sobre isso, explica Saviani (2011, p. 22),

Dentre as várias acepções denotadas pela palavra “pedagogia”, a mais abrangente é, sem dúvida, aquela que a define como teoria da educação. Por aí seria possível rapidamente estabelecer uma conexão entre teoria marxista da educação e pedagogia socialista. Mas devemos nos precaver, pois, ao estabelecermos apressadamente a referida conexão, poderemos estar procedendo a uma relação indevida. [...], se toda pedagogia pode ser considerada teoria da educação, não podemos nos esquecer que nem toda teoria da educação é pedagogia. Na verdade, o conceito de pedagogia se reporta a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa.

Decerto a teoria marxiana fundamentou considerações acerca da educação e sua relação com a sociedade, seu caráter formativo imbuído no sistema capitalista, assim como

sua possibilidade revolucionária. Estas elaborações, seguramente, se caracterizam como teorias educacionais, mas não como pedagogias. Por teoria pedagógica se entende aquelas que adentram no campo específico da interação pedagógica, a dizer, aquelas que procuram oferecer propostas para os sujeitos envolvidos na atividade educativa. As propostas que buscam indicar diretrizes pedagógicas se utilizando da teoria marxiana, são, assim, denominadas como pedagogias socialistas. Neste sentido, Saviani (2011, p.22) alerta que “com efeito, já observamos que não é todo e qualquer socialismo que pode ser aproximado do marxismo”. Atenta-se que as propostas aqui qualificadas como pedagogias socialistas se referem a um socialismo a partir do marxismo, que se distingue do socialismo reacionário, do socialismo conservador ou burguês e do socialismo crítico-utópico (MARX; ENGELS, 2008). Trata-se, portanto, do socialismo científico (ENGELS, 2003), um socialismo que supera as outras formas de socialismo ao “captar o modo de produção capitalista em suas conexões e em sua necessidade histórica pondo em evidência sua estrutura interna que ainda se encontrava oculto” (SAVIANI, 2011, p. 17). Essa compreensão traz importantes contribuições para a compreensão da pedagogia socialista aqui adotada, pois

Na forma do “socialismo utópico” as ideias socialistas vicejaram no movimento operário europeu ao longo do século XIX, propondo a transformação da ordem capitalista burguesa pela via da educação. De acordo com essa concepção a sociedade poderia ser organizada de forma justa, sem crimes nem pobreza, com todos participando da produção e fruição dos bens segundo suas capacidades e necessidades. Para tanto, era mister erradicar a ignorância, o grande obstáculo para a construção dessa nova sociedade. A educação desempenharia, pois, um papel decisivo nesse processo (SAVIANI, 2011, p. 17).

Diferentemente do socialismo utópico, a perspectiva marxista não propõe a transformação da ordem capitalista pela educação, o que não impede que a teoria marxiana se aproprie de ideias que surgiram, primeiramente, a partir dos socialistas utópicos. Afinal, apesar de não se esperar uma transformação político-econômica que se estrutura no nível da consciência, no âmbito marxiano a educação é entendida como uma prática social que pode e deve ser utilizada em prol do processo revolucionário conduzido pela classe trabalhadora, ao possibilitar a formação do indivíduo condizente com a necessidade da luta pela sociedade comunista. Entretanto, se o objetivo final é a instauração de uma sociedade comunista, sendo o comunismo o termo escolhido por Marx e Engels (2008) para se referir à sociedade que supera o capitalismo, porque a pedagogia inspirada no pensamento educacional marxiano é denominada como pedagogia socialista ao invés de pedagogia comunista?

Na tentativa de responder a essa indagação, vale lembrar que o termo socialismo é também utilizado para explicar a própria teoria marxiana, na forma do socialismo científico, sendo esse socialismo considerado a expressão teórica do movimento proletário, que se

destina a pesquisar as “condições históricas e, com isso, a natureza mesma desse ato, infundindo assim à classe chamada a fazer essa revolução, à classe hoje oprimida, a consciência das condições e da natureza de sua própria ação” (ENGELS, 2003, p. 23). Desta forma, a teoria marxiana é considerada uma teoria socialista, que se diferencia das teorias socialistas reacionária, conservadora e utópica (SAVIANI, 2011).

Porém, outro motivo parece rodear o fato da pedagogia que se estrutura a partir da teoria marxiana ser considerada socialista e não comunista. Para abordar essa outra explicação, recorre-se aos movimentos políticos históricos nomeadamente marxistas. Considerando os processos revolucionários de instauração de sociedades alternativas ao capitalismo, que eclodiram principalmente a partir do século XX, novas formas societárias foram implantadas, porém sem alçar a proposta marxiana comunista, que prevê a extinção do próprio Estado. Para essas sociedades revolucionárias se denominou o chamado o “socialismo real”, que se caracteriza pela aplicação histórica existente de sociedades alternativas ao capitalismo que poderiam levar ao comunismo. Esse socialismo se caracterizou principalmente pela estatização dos meios de produção, centralização do poder nas mãos de um único partido de orientação comunista, e implantação de um sistema de redistribuição de renda por meio de controle de salários e atividades econômicas, que visava anular os desequilíbrios econômicos e desigualdades sociais característicos do sistema capitalista. Na teoria marxiana, esse movimento histórico se enquadra na proposta de uma medida provisória, na qual

entre a sociedade capitalista e a sociedade comunista há o período de transformação revolucionária da primeira na segunda. A esse período corresponde também um período transição política em que o Estado não pode ser outra coisa que a *ditadura revolucionária do proletariado* (MARX, 2008b, p. 123, grifos do autor).

Todavia, nas experiências históricas existentes até os dias atuais, a aplicação prática político-econômica da teoria marxiana se limitou apenas à essa primeira etapa de sua proposta, não se estabelecendo ainda o pleno comunismo, realizando, portanto, uma forma de Estado que se orientaria pela proposta da ditadura do proletariado. Permanecendo num formato societário ditatorial, ainda que sob os interesses da classe proletária, o chamado “socialismo real” não logrou realizar o comunismo, no qual o próprio Estado se extinguiria. A previsão de Engels (2003) ainda não se concretizou.

O primeiro ato em que o Estado se manifesta efetivamente como representante de toda a sociedade - a posse dos meios de produção em nome da sociedade - é ao mesmo tempo o seu último ato independente como Estado. A intervenção da autoridade do Estado nas relações sociais tornar-se-á supérflua num campo após outro da vida social e cessará por si mesma. O governo sobre as pessoas é substituído pela administração das coisas e pela direção dos processos de produção. O Estado não será "abolido", extingue-se (ENGELS, 2003, p. 20).

Se apropriando desta compreensão, entende-se que as propostas pedagógicas elaboradas que visam a instauração da sociedade comunista podem se apresentar como pedagogias socialistas por justamente terem o propósito de serem empregadas neste período de transição entre o capitalismo e o comunismo. Essa consideração cabe, inclusive, para àquelas pedagogias elaboradas em locais que não tiveram um momento histórico revolucionário capaz de estabelecer a ditadura revolucionária do proletariado, mas que visam realizar esse momento de superação do capitalismo. Com esse pressuposto, se delineia uma aceção para que os sistemas pedagógicos elaborados em contraposição às necessidades do sistema capitalista se qualifiquem como pedagogias socialistas. De forma mais direta, explica Saviani (2011, p. 22):

Parece, pois, ser possível, sem maiores dificuldades, concluir que a pedagogia socialista compatível com o marxismo será aquela que, fundando-se na perspectiva do “socialismo científico”, busque equacionar o problema da relação professor-aluno, orientando o modo como se deve realizar o processo de ensino e aprendizagem, com tudo o que essa ação implica e que deverá ser sistematizado na teoria pedagógica correspondente. No entanto, um outro aspecto que não deve ser perdido de vista é que a expressão “pedagogia socialista”, do ponto de vista marxista, só faz sentido como uma orientação pedagógica em períodos de transição entre a forma social capitalista com a correspondente pedagogia burguesa e a forma social comunista na qual – e apenas nela – será possível emergir [...] uma pedagogia comunista.

Sendo assim, compreende-se que as pedagogias socialistas se constituem em uma formulação teórica para a prática educacional que visem direcionar o processo pedagógico em conformidade com a proposta marxiana de superação do capitalismo. Considerando que não se trata de apenas uma pedagogia socialista, mas de pedagogias socialistas que emergiram ao longo da história, delineia-se que essas pedagogias podem ser entendidas, de forma geral, como a sistematização do pensamento educacional marxiano em relação à realidade concreta na qual se intenta desenvolvê-las. Sendo assim, entende-se que cada elaboração pedagógica socialista se constitui considerando seus contextos históricos, seja este um momento revolucionário do início do século XX após a derrubada de um absolutismo remanescente, ou um país latino-americano que se posta contra uma ditadura “liberal” capitalista-imperialista, ou ainda em um local no qual nunca se chegou a deflagrar uma tomada política revolucionária. De qualquer forma, resguardando as diferenças entre elas, seu ponto em comum é a proposta de superação do sistema capitalista.

Lembra-se que a própria teoria marxiana também é concebida em correlação com a realidade concreta, de forma que suas proposições, relacionadas à educação e ao ensino, dialogam com o contexto europeu do século XIX. Neste sentido, o pensamento educacional

marxiano é produzido em ressonância ao desenvolvimento produtivo fabril que deslanchava junto ao aprofundamento da desigualdade e exploração humana. Por ser uma teoria com uma característica não apenas de militância, mas também de investigação cientificamente fundamentada, as propostas educativas marxianas carregam a expectativa de uma luta e resistência à degradação formativa humana operada pela lógica capitalista, ao mesmo tempo em que se estruturam pela compreensão objetiva das leis que operam esse sistema, e pela possibilidade de superação em direção à sociedade comunista.

Isto posto, se percebe que, de forma geral, o pensamento educacional marxiano gira em torno da defesa de uma *escolarização pública e gratuita* e de uma *formação omnilateral*, com a *união entre ensino e trabalho produtivo* (MARX; ENGELS, 2008). A proposição de união entre trabalho produtivo e ensino se fundamenta a partir de sua crítica ao modelo formativo burguês que estrutura a contraposição de dois tipos de escolarização: uma para as classes dominantes e outra para a classe trabalhadora (isso quando a educação escolar não é completamente negada à essa última). Para a classe trabalhadora se oferece uma educação multifacetada e superficial, voltada para a aquisição de habilidades práticas para sua eficiência dentro do modelo de produção capitalista, enquanto as classes dominantes recebem uma formação “desinteressada”, apartada das questões relativas à produção social da vida (MANACORDA, 2007). Na primeira, se forma o trabalhador manual, e na segunda o consumidor, o gestor, o intelectual tradicional, ambos fragmentados enquanto seres humanos.

Trata-se de uma crítica que faz referência a uma consequência direta da divisão do trabalho manual e intelectual, pois com esta separação se abre a possibilidade da “atividade espiritual e a atividade material, a fruição e o trabalho, a produção e o consumo caberem a indivíduos diferentes” (MARX; ENGELS, 2009, p. 46). Desta forma, como explica Lombardi (2011), o ponto de partida para a crítica marxiana ao sistema educativo burguês se refere à questão da divisão do trabalho no sistema capitalista, que ao segmentar a atividade fundamentalmente humana entre trabalho intelectual e trabalho manual, fraciona também o ser social, o alienando em sua humanidade. Uma questão que se alinha à própria raiz da alienação humana no sistema capitalista, entendendo que a fragmentação da atividade trabalho entre manual e intelectual em si seria a expressão da organização socioeconômica em torno da propriedade privada: “Divisão do trabalho e propriedade privada são expressões idênticas – numa enuncia-se em relação à atividade o mesmo que na outra se enuncia relativamente ao produto da atividade” (MARX; ENGELS, 2009, p. 47). Tendo como intenção a superação revolucionária dessa organização social, fazia-se necessário compreender como a educação poderia operar de forma subversiva à essa estruturação.

A resposta propositiva à essa questão já tinha sido esboçada inicialmente no texto engelianos *Princípios do Comunismo*, de 1847, no qual visualiza uma organização social do trabalho para o comunismo.

A indústria praticada em comum, segundo um plano estabelecido em função de um plano feito de acordo com o conjunto da sociedade, implica em homens completos, cujas faculdades tenham se desenvolvido em todos os sentidos e que estejam em condições de ter uma visão clara de todo o sistema produtivo. A divisão do trabalho, que faz de um camponês, de outro um sapateiro, de um terceiro um trabalhador e de um quarto um especulador da bolsa, está a partir de agora socavada pelo desenvolvimento do maquinismo e desaparecerá completamente. *Para se educar, os jovens poderão recorrer rapidamente todo o sistema produtivo, a fim de que possam passar sucessivamente pelos diversos ramos da produção segundo as diversas necessidades sociais e suas próprias inclinações.* Por ele, a educação os libertará do caráter unilateral que imprime a cada indivíduo a atual divisão do trabalho. Desta forma, a sociedade organizada, segundo o modo comunista, dará a seus membros oportunidades para desenvolverem tanto os seus sentidos como as suas aptidões. O resultado é que, necessariamente, desaparecerá toda a diferença de classe. Por isso, a sociedade organizada segundo o modo comunista é incompatível com a existência de classes sociais e oferece diretamente os meios para eliminar tais diferenças de classe. Acontece, por outro lado, que a oposição entre a cidade e o campo também desaparecerá. A gestão da indústria, e da agricultura pelos próprios homens, e não por classes diferentes, é uma condição necessária da associação comunista, ainda que fosse por simples razões materiais (ENGELS, 2011, p. 134-136, grifos nosso).

Nessa elaboração, Engels (2011) propõe uma educação vinculada ao trabalho, que permite ao estudante percorrer todo o sistema produtivo, sendo realizada igualmente a todos os indivíduos, defendendo o que seria uma educação condizente com a sociedade comunista. Sendo entendida como uma proposta com elementos reformistas e utópicos (MANACORDA, 2007), ou sendo considerada como um projeto a se realizar a longo prazo (LOMBARDI, 2011), este trecho engelianos se confronta com o escrito marxiano de mesmo período, no qual se denuncia o caráter multifacetado e superficial da educação da classe trabalhadora dentro da sociabilidade capitalista, que prevê uma formação polivalente nos diversos segmentos laborais.

O verdadeiro significado da educação, para os economistas filantropos, é a formação de cada operário no maior número possível de atividades industriais, de tal modo que, se é despedido de um trabalho pelo emprego de uma máquina nova, ou por uma mudança na divisão do trabalho, possa encontrar uma colocação o mais facilmente possível. (MARX, 2011b, p. 114).

Ou seja, a proposta de formação educacional a partir dos diversos ramos do sistema produtivo recebe, no capitalismo, o caráter de aprofundamento da alienação humana. Entretanto, apesar de Marx (2011b) contrapor o elemento da fragmentação e utilitarismo que a proposta educativa burguesa poderia oferecer ao aproximar trabalho e educação para as classes trabalhadoras, a premissa da união do ensino com o mundo da produção não é por completo abandonada. Pelo contrário, esta hipótese é recuperada e expressa na obra *O capital* (MARX, 2013) em 1867, utilizando-se o princípio de se subverter o capitalismo a partir do

desenvolvimento de suas próprias contradições. A aproximação do mundo do trabalho na educação escolar é uma necessidade do sistema capitalista, porém seu aprofundamento, radicalização e disseminação é uma prerrogativa da futura sociedade comunista. Neste prosseguimento, a preocupação de Engels (2011) em fazer com que os jovens percorressem todo o sistema da produção é “retomada com tudo aquilo que se refere à libertação do homem da subordinação a um só ramo da produção e assim por diante” (MANACORDA, 2007, p. 45). Com essas ponderações, a teoria marxiana encontra no socialismo utópico a inspiração de como a educação poderia auxiliar na subversão da fragmentação formativa oferecida na sociedade burguesa por meio do próprio desenvolvimento produtivo burguês, que em seu contexto se expressava no desenvolvimento da fábrica.

Do sistema fabril, como podemos ver em detalhe na obra de Robert Owen, brota o germe da educação do futuro, que há de conjugar, para todas as crianças a partir de certa idade, o trabalho produtivo com o ensino e a ginástica, não só como forma de incrementar a produção social, mas como único método para a produção de seres humanos desenvolvidos em suas múltiplas dimensões (MARX, 2013, p. 678).

Com a previsão de uma união da educação intelectual, corporal e o trabalho produtivo, uma ideia assumidamente incorporada do socialista utópico Robert Owen (1771-1858), a proposta marxiana prevê uma forma do sistema educativo corroborar com uma formação de seres humanos plenamente desenvolvidos, uma formação que é expressamente obstaculizada pela estruturação do sistema social capitalista. Desta forma, propõe-se introduzir um tipo de ensino capaz de unir o desenvolvimento do trabalho manual ao intelectual, reafirmando a necessidade de assimilar força de trabalho junto à capacidade criadora dos homens. Uma proposta que se caracteriza como revolucionária por tratar de formar o ser humano não só capaz de se manter no sistema capitalista, mas também de transcendê-lo, por possuir as habilidades de, além de operar o sistema produtivo, compreendê-lo, organizá-lo e transformá-lo. O ser humano formado dentro desta lógica seria o ser compatível com a sociabilidade comunista.

Com estes princípios, se formula a defesa da formação do ser humano em sua omnilateralidade⁴¹. A compreensão de formação omnilateral na teoria marxiana se relaciona com a compreensão ontológica de ser social, que possui a capacidade de, com sua prévia ideação, colocar em prática ações que transformam não apenas o mundo a sua volta, mas também a si mesmo. O desenvolvimento gerado pela união entre capacidade intelectual e manual permite o progresso humano em seu potencial emancipador, por desvelar que a realidade social com a qual se depara não é resultado de forças externas à humanidade, mas

⁴¹ Do latim *omne*, o prefixo possui o significado de todo/inteiro.

resultado da própria história da humanidade. Sendo a capacidade criadora a característica que diferencia os seres humanos dos outros animais, por não apenas se adaptar à situação existente, mas também transformá-la, a formação omnilateral tem por objetivo

formar uma vida da comunidade em que ciência e trabalho pertençam a todos os indivíduos. Isso significa que a escola não pode deixar de se configurar a não ser como o processo educativo em que coincidem a ciência e o trabalho; uma ciência não meramente especulativa, mas operativa, porque, sendo operativa, reflete a essência do homem, sua capacidade de domínio sobre a natureza; um trabalho não destinado a adquirir habilidades parciais do tipo artesanal, porém o mais articulado possível, pelo menos em perspectiva, à tecnologia da fábrica, a mais moderna forma de produção (MANACORDA, 2007, p. 75).

Considerando a perspectiva materialista histórica, a formação omnilateral se configura como um modelo de humanidade a se almejar, não significando que essa formação, em si, poderia gerar seres humanos completos enquanto ainda no sistema capitalista. Afinal a omnilateralidade se realizaria pelo desenvolvimento das forças produtivas em sua totalidade, dominada pela totalidade dos indivíduos livremente associados (MANACORDA, 2007). Entretanto, a formação omnilateral se refere ao tipo de formação capaz de concorrer e rivalizar com a propensão formativa capitalista. “Ao critério burguês da pluriprofissionalidade, Marx opõe a ideia da onilateralidade, do homem completo, que trabalha não apenas com as mãos, mas também com o cérebro e que, consciente do processo que desenvolve, domina-o e não é por ele dominado” (MANACORDA, 2007, p. 101). Sendo assim, ao se defender uma formação omnilateral, se denuncia e se contrafaz o aspecto unilateral que a configuração do sistema capitalista institui à formação dos indivíduos. A formação unilateral estruturada pelo sistema capitalista e retroalimentada pela educação burguesa, permite apenas o desenvolvimento fragmentado do ser em sua humanidade.

Se as circunstâncias em que este indivíduo evoluiu só lhe permitem um desenvolvimento unilateral, de uma qualidade em detrimento de outras, se estas circunstâncias apenas lhe fornecem os elementos materiais e o tempo propício ao desenvolvimento desta única qualidade, este indivíduo só conseguirá alcançar um desenvolvimento unilateral e mutilado. E não há práticas morais que possam mudar este estado de coisas (MARX, ENGELS, 2011, p. 43).

Manacorda (2007) acrescenta, ainda, a questão da divisão da própria moral quando na formação unilateral dos sujeitos na sociedade capitalista. A fragmentação do indivíduo alcança o nível da conduta moral pois, no capitalismo, as prerrogativas econômicas chocam-se diretamente com as questões morais, religiosas etc, na qual o ser humano teria que optar por qual seguir. Mantém-se, assim, um conflito de diferentes esferas sociais frente às ações humanas.

Tudo o que é teu debes fazê-lo venal, isto é, útil. Se pergunto ao economista: obedeço às leis econômicas se consigo dinheiro com a entrega, com a venda de meu corpo ao prazer alheio? (os operários fabris em França chamam a prostituição de

suas esposas e filhas de enésima hora de trabalho, o que é literalmente certo); não atuo de modo econômico ao vender meu amigo aos marroquinos? (e a venda direta dos homens na qualidade de comércio de recrutas, etc, tem lugar em todos os países civilizados), assim o economista me responde: não aces contra minhas leis, mas olha o que dizem a senhora Moral e a senhora Religião; minha moral e minha religião econômicas não têm nada que censurar-te. Mas em quem tenho eu que acreditar então, na economia política ou na moral? A moral da economia política é o ganho, o trabalho e a poupança, a sobriedade, mas a economia política promete satisfazer a minhas necessidades. A economia política da moral é a riqueza de boa consciência, de virtude, etc. Mas como posso ser virtuoso, se não sou? Como posso ter boa consciência, se não sei nada? Tudo isto está fundado na essência da alienação: cada uma aplica-me uma medida diferente e oposta, a moral aplica-me uma e a economia política outra, porque cada uma destas é uma determinada alienação do homem e fixa um círculo particular da atividade essencial alienada; cada uma delas se relaciona de forma alienada com a outra alienação (MARX, 2008a, p. 142-143).

A unilateralidade do ser humano no capitalismo realiza, portanto, a fissura no interior das próprias atividades humanas, ao estabelecer considerações advindas de uma estruturação econômica que opera com a prerrogativa da alienação. Consonante, a constituição unilateral decorrente do sistema capitalista atua de tal forma que coloca a individualidade e coletividade em posições antagônicas irreconciliáveis, sendo apenas possível uma negociação que flerta constantemente com os limites da civilidade humana. Concorrendo com esta predisposição formativa decorrente do sistema capitalista, se formula a proposta de uma formação omnilateral que, ao se dirigir a uma formação para o trabalho junto à educação intelectual e corporal, busca fornecer ao ser humano o tipo de formação condizente com a característica ontológica da humanidade, restabelecendo o elo perdido entre as necessidades individuais humanas e a moral, ética, interesses coletivos.

De acordo com Marx (2011a) este tipo de formação se materializaria nas chamadas escolas politécnicas. Na proposta marxiana, o termo politecnismo é utilizado para expressar claramente uma formação que se pauta pela apropriação das mais desenvolvidas formas de se realizar o trabalho produtivo, porém não apenas em sua técnica, mas em sua concepção e relação com a criação e transformação da realidade concreta, sendo inviável, portanto, de ser fragmentado de sua expressão intelectual e corporal. Sendo assim, o politecnismo

exprime a exigência de fazer adquirir conhecimentos de fundo, isto é, as bases científicas e tecnológicas da produção e a capacidade de manejar os instrumentos essenciais das várias profissões, isto é, de trabalhar – conforme a natureza – com o cérebro e as mãos, porque isso corresponde a uma plenitude do desenvolvimento humano (MANACORDA, 2007, p. 101).

Apesar de significar uma aproximação do trabalho e do ensino, ou seja, do mundo formativo ao mundo produtivo, o politecnismo se estrutura de forma antagônica em relação a como se estrutura o mundo do trabalho no capitalismo. Não se trata de capacitar o indivíduo em sua mais tenra idade para o trabalho produtivo. Devidamente, a previsão da união entre

educação e trabalho vem acompanhada da defesa da abolição do trabalho infantil nas fábricas na forma como qual se desenvolve no capitalismo: “educação pública e gratuita de todas as crianças. Supressão do trabalho das crianças em fábricas, em sua forma atual. Combinação da educação com a produção material, etc.” (MARX; ENGELS, 2008, p. 61). O trecho demonstra, também, que a previsão da união pedagógica dos estudantes com a produção material não sugere a eliminação do modelo educacional burguês revolucionário, mas sim a sua apropriação e reestruturação, mantendo-se, assim, a educação escolar pública. Os princípios tais como universalidade, laicidade, gratuidade, na compreensão marxiana, devem ser aprofundados e radicalizados.

Portanto, a questão não é ajustar a educação em prol da atividade laboral, mas trazer a atividade produtiva humana, em sua qualidade ontológica, para a esfera formativa. Com isso se torna claro que a teoria marxiana não compactua com a exploração do trabalho infantil, mas sua proposta trata de perceber o trabalho produtivo como atividade humanizadora, compatível com sua compreensão ontológica do ser social. Neste ponto a teoria marxiana realiza a defesa pela união do ensino e trabalho produtivo ao mesmo tempo em que denuncia a degradação humana resultante do trabalho produtivo no sistema capitalista.

Marx, ao aceitar o princípio da união do ensino ao trabalho material produtivo, exclui, no entanto, qualquer instrução desenvolvida na fábrica capitalista, tal como essa se apresenta, porque, para ele, a fábrica não é um sistema que elimina a divisão do trabalho, mas antes um sistema que, unicamente pela intervenção política (que não se reduz apenas às medidas imediatas e insuficientes), poderá, ao abolir seus aspectos mais alienantes, desenvolver uma função libertadora (MANACORDA, 2007, p. 40-41).

É importante lembrar que as propostas marxianas dialogavam sempre com as condições concretas no qual estas se inseriam, de forma que se constituiu como cabível realizar concessões em seus ideais em nome de um avanço em direção às suas propostas. Em um contexto no qual se travava uma luta política para que crianças e jovens trabalhadores pudessem ir à escola, ao instituir legislativamente que essa criança e esse jovem trabalhador tivessem uma escolarização obrigatória, se aponta os aspectos contraditórios da união educação e trabalho produtivo no sistema capitalista. O longo trecho a seguir demonstra, assim como a reprovação da forma como a qual a atividade trabalho se desenvolve no sistema capitalista, o apelo para que crianças e jovens trabalhadores fossem à escola, ao se expressar os benefícios que a junção do trabalho produtivo à educação poderia oferecer no interior da formação escolar, ainda que burguesa.

Por mais mesquinhas que pareçam quando tomadas em conjunto, as cláusulas educacionais da lei fabril proclamam o ensino primário como condição obrigatória para o trabalho. Seu sucesso demonstrou, antes de mais nada, a viabilidade de conjugar o ensino e a ginástica com o trabalho manual e, portanto, também o

trabalho manual com o ensino e a ginástica. Os inspetores de fábrica logo descobriram, com base em depoimentos de mestres-escolas, que as crianças das fábricas, apesar de só receberem a metade do ensino oferecido a alunos regulares, de tempo integral, aprendem tanto quanto estes, e às vezes até mais. [...] a jornada escolar unilateral, improdutiva e prolongada das crianças das classes mais elevadas e média aumenta inutilmente o trabalho dos professores, “enquanto ele desperdiça o tempo, a saúde e a energia das crianças de um modo não só infrutífero, como absolutamente prejudicial” [...]. Como vimos, ao mesmo tempo que a grande indústria suprime tecnicamente a divisão manufatureira do trabalho e sua anexação vitalícia de um ser humano inteiro a uma operação detalhista, a forma capitalista da grande indústria reproduz aquela divisão do trabalho de maneira ainda mais monstruosa [...]. Ela se manifesta, entre outras coisas, no fato terrível de que grande parte das crianças empregadas nas fábricas e manufaturas modernas, agrilhoadas desde a mais tenra idade às manipulações mais simples, sejam exploradas por anos a fio sem que lhes seja ensinado um trabalho sequer, que as torne úteis, mais tarde, mesmo permanecendo nessa mesma manufatura ou fábrica (MARX, 2013, p. 677-678).

Outro fator que se torna evidente, neste relato, é a crítica ao ensino puramente intelectual apartado da atividade trabalho, no qual não permitiria o pleno desenvolvimento dos estudantes. Desta forma, se ressalta o avanço na área do ensino de crianças e jovens trabalhadores, principalmente em relação àqueles que não exerciam a atividade trabalho. Mas se explana, também, que no sistema capitalista não seria possível que o trabalho produtivo pudesse ser uma fonte de formação humana, devido à sua constituição fragmentada baseada em objetivos da exploração da mais-valia pelos proprietários dos meios de produção. Neste sentido, trata-se de uma defesa que visa manter na escola àqueles que normalmente seriam privados dela – crianças e jovens trabalhadores. Uma defesa que vem acompanhada de uma proposta de transformação da educação oferecida à classe trabalhadora, de forma que esta pudesse se tornar mais capacitada a deflagrar a revolução. Neste seguimento, Marx (2011a, p.85) elucida que,

a sociedade não pode permitir que pais e patrões empreguem, no trabalho, crianças e adolescentes, a menos que se combine este trabalho produtivo com a educação.

Por educação entendemos três coisas:

- 1) Educação intelectual.
- 2) Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares.
- 3) Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais.

À divisão das crianças e adolescentes em três categorias, de nove a dezoito anos, deve corresponder um curso graduado e progressivo para sua educação intelectual, corporal e politécnica. Os gastos com tais escolas politécnicas serão parcialmente cobertos com a venda de seus próprios produtos. Esta combinação de trabalho produtivo pago com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica elevará a classe operária acima dos níveis das classes burguesa e aristocrática. O emprego de crianças e adolescentes de nove a dezoito anos em trabalhos noturnos ou em indústrias, cujos efeitos sejam nocivos à saúde deve ser severamente proibido por lei.

Percebe-se que o empenho por uma educação subversiva ao capitalismo se direciona especificamente à classe trabalhadora. Afinal, considerando o contexto de desenvolvimento do capitalismo, a proposta marxiana da formação omnilateral em escolas politécnicas não poderia ser prevista como possível de ser oferecida a todas as classes igualmente. Seria como tentar transformar radicalmente a educação sobre bases estruturais ainda não revolucionadas. O que não seria factível, pois a educação como uma superestrutura social não poderia ter tamanho grau de autonomia frente à estrutura econômica capitalista, já que a revolução, e não a educação, poderia realizar a subversão do capitalismo. Propor uma educação igualitária, ainda no capitalismo, não se configura como condizente com uma perspectiva materialista histórica dialética.

Educação popular idêntica para todos? O que se entende por essas palavras? Acredita-se que na sociedade atual (e é dela que se trata) a educação possa ser *idêntica* para todas as classes? Ou então se exige que também as classes superiores sejam reduzidas à força a limitar-se ao ensino restrito – a escola primária –, único compatível com a situação econômica não só dos operários assalariados, mas também dos camponeses? (MARX, 2008b, p. 126, grifos do autor).

Pelo menos com o objetivo de ser realizado ainda na sociedade burguesa, o ensino não poderia ser transmitido igualmente a todas as classes sem o risco de desqualificação da educação em direção àquela oferecida às classes populares. Afinal, o sistema capitalista não poderia sustentar amplamente uma educação que forma o ser humano em sua integralidade ontológica, isso seria um contrassenso à perspectiva materialista. Neste sentido, esse tipo de educação revolucionária se destina, inicialmente, apenas à classe com o potencial revolucionário. Parte-se do princípio que, por corresponder à uma formação humana condizente com seu pleno desenvolvimento, nas escolas politécnicas se poderia realizar uma formação que possibilitasse à classe trabalhadora realizar a luta revolucionária pela subversão da exploração e opressão que esta carrega na configuração social capitalista. Uma proposta que requer um tensionamento nas atuais condições sociais capitalistas com vistas à criação de condições para sua superação.

Nesta mesma lógica, não seria possível conceder ao Estado, ainda capitalista, a responsabilidade de uma formação omnilateral. Por isso, Marx (2008b) esclarece que, ao defender uma educação pública e gratuita, às custas da nação, não significa o Estado definir como seria realizada a educação.

É preciso rejeitar peremptoriamente uma "educação popular a cargo do Estado". Uma coisa é determinar, mediante uma lei geral, os recursos das escolas primárias, a qualificação do pessoal docente, os currículos, etc.; e fiscalizar por intermédio de inspetores públicos, a execução dessas prescrições legais [...]. Outra coisa completamente diferente é fazer do Estado o educador do povo! É preciso antes banir toda influência sobre a escola, tanto de parte do governo e quanto da Igreja.

[...]. Ao contrário, o Estado é que necessita receber do povo uma educação maciça (MARX, 2008b, p. 127).

A proposta marxiana prevê, portanto, um Estado que se responsabiliza por garantir a educação de todos, sem que este tenha seja o responsável pela organização educativa. Porém, sua normativa revolucionária, condizente com a proposta comunista que alcança a própria extinção do Estado, a recusa de um Estado educador vai mais além. Não apenas por se tratar de um Estado capitalista, mas a ideia de qualquer Estado educador não se desenvolve nas ideias marxianas. Como afirma Manacorda (2007, p. 105), “para Marx, a oposição ao Estado educador não é uma tese transitória, válida contra o Estado burguês, e que deva ser abandonada quando se trate de um Estado proletário”. Com exceção do período transitório da ditadura revolucionária do proletariado, a teoria marxiana não propõe a atribuição ao Estado das mesmas tarefas em função da classe trabalhadora. Ao contrário, a concepção de uma sociedade comunista se fundamenta na ideia de que a “liberdade consiste em transformar o Estado, de órgão acima da sociedade, em órgão inteiramente subordinado a ela” (MARX, 2008b, p. 121).

Aprofundando este posicionamento que desprende da escola questões relativas ao Estado, e definindo de forma clara qual o papel social da escola, a afirmativa marxiana alega, também, que não deve haver lugar na escola para o ensino de questões político-ideológicas.

Nas escolas elementares - e, mais ainda, nas superiores, não faz falta autorizar disciplinas que admitem uma interpretação de partido ou de classe. Nas escolas só se deve ensinar gramática, ciências naturais... As regras gramaticais não mudam, seja um conservador clerical ou um livre pensador que as ensine. As matérias que admitem conclusões diversas não devem ser ensinadas nas escolas; os adultos podem ocupar-se dela sob a direção de professores que, como a senhora Law, façam conferências sobre religião (MARX, 2011c, p. 140).

Neste trecho se esclarece que, na tese marxiana, o desenvolvimento de temas que permitem interpretação de partido ou classe não cabem à escola. Porém, essa distinção sobre o que deve ser apropriado por meio da educação escolar, refutando perspectivas ideológicas a serem desenvolvidas na escola, não se refere a conceder às ciências um caráter de neutralidade ideológica. Manacorda (2007) explicita esta questão de forma a não realizarmos uma compreensão indevida:

A distinção, atual – e antiqüíssima – é, na essência, entre ciências humanas e ciências matemático-naturais, entre matérias literárias e matérias científicas, entre ciências do trívio e do quadrívio, artes sermocinales e artes reales. Mas, por acaso, estas últimas estão livres de “acusações”? Por exemplo, e para permanecermos no campo do ensino, por acaso, conseguiu-se silenciar os contendedores do darwinismo? Ou as matemáticas modernas suscitam discussões menores que a historiografia? Uma distinção rigorosa que pretenda discriminar o discutível e o certo é, sem dúvida, ilusória. Não obstante, parece-nos que o discurso de Marx, baseado nessa distinção, não é arbitrário; objetiva excluir do ensino toda propaganda, todo conteúdo que não seja uma aquisição imediata de saber; objetiva construir um

ensino rigoroso de noções e de técnicas. Se se leva em consideração o tipo de escola para trabalhadores que existia em seu tempo e na perspectiva do futuro – ligada ao trabalho de fábrica e fundamentada na teoria e na prática de uma moderníssima ciência da tecnologia – vê-se que há pouco lugar para uma cultura desinteressada [...]. Só que, para ele, a estrutura escolar continua essencialmente destinada à aprendizagem do que é necessário ao homem no “reino da necessidade”; o restante, o que o coloca no “reino da liberdade”, muito longe de negá-lo, remete-o, antes de mais nada, à vida cotidiana, ao intercâmbio espiritual com os adultos. Em resumo, estamos perante uma determinada concepção da relação escola-sociedade, do lugar que a escola – local de trabalho das crianças – pode ter nela. [...]. O papel social da escola configura-se, pois, para ele, sobretudo, como uma integração à fábrica, do mesmo modo como a aprendizagem dos ofícios era uma integração à oficina artesanal (MANACORDA, 2007, p. 108-109).

De acordo com a explicação acima, a proposta se apoia na compreensão de que a escola é o espaço para o desenvolvimento da atividade trabalho, em sua concepção ontológica, ou seja, do ser humano em sua integralidade fundamentado na esfera a qual o concede a sua humanidade. Política, religião, filosofia e outras objetivações humanas, decorrentes da própria atividade ontológica humana, deveriam ser desenvolvidas em outros espaços, mesmo que possuam um caráter revolucionário. Todavia, lembra-se que promover uma formação omnilateral, no qual se forma o ser humano imbuído integralmente em sua atividade que o permite conceber a realidade concreta como algo criado e transformável por ele, já carrega em si uma forte expressão revolucionária.

Sendo assim, há claramente a orientação contrária a uma ideologização do ensino, o que não significa uma crença em sua neutralidade. Mas que a escola não seria o lugar para se discutir política, pois esta temática deveria ser desenvolvida em outros espaços sociais. A proposta revolucionária marxiana se assenta na premissa de que a união entre ensino e trabalho produtivo, ao oferecer uma formação omnilateral, promoveria o ser em sua integralidade com alto desenvolvimento de sua capacidade criadora, necessária para compreender o mundo social, de propor transformações e de lutar por essas. Por essa perspectiva, a abordagem de questões político-ideológicas na escola se situa como desnecessária. Desta forma, se entende que o pensamento educacional marxiano não traz conteúdos ideológicos revolucionários a seres depositados nos estudantes, mas abrange o caráter revolucionário em sua própria realização, na formação omnilateral com a união entre ensino e trabalho produtivo por um viés politécnico/tecnológico.

Em resumo, o pensamento educacional marxiano, além de trazer elementos para se efetivar uma educação condizente com a sociabilidade comunista, institui também como a educação pode ser utilizada para operar de forma subversiva ao capitalismo, oferecendo à classe trabalhadora uma formação humana com qualidades revolucionárias. Com estas normativas, pensadores com um viés revolucionário marxiano se ocuparam em formular

pedagogias que se qualificam como socialistas. Dentre essas, se destaca àquela que foi estruturada imersa no contexto revolucionário que marcou a história do século XX – a revolução soviética.

5.2 Pedagogia socialista soviética (1917-1929)

Demonstrando a possibilidade histórica de construção de uma sociedade socialista, a Revolução Russa em outubro de 1917 dá início à proposta política de um estado estruturado por princípios marxistas, constituindo o marxismo-leninismo. Proclamada em 1922, a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) se deparava com um quadro de fome e miséria após “anos de ininterrupta crise e catástrofe, conquista alemã e imposição de paz punitiva, separações regionais, contrarrevolução, guerra civil, intervenção armada estrangeira, fome e colapso econômico” (HOBBSAWM, 1995, p. 70). Junto ao atraso na economia, na política e na educação que a URSS se encontrava em relação aos outros países, a busca por uma modernização alternativa ao capitalismo justificou a implantação de medidas administrativas de centralização do poder de forma a completar um desenvolvimento social. Sobre isso Reis Filho (2003, p. 79) elucida que “a fundação da Internacional Comunista e a estruturação de uma rede de partidos comunistas, rigorosamente centralizada que, num certo momento, pareceu oferecer uma chave para a chamada crise de direção revolucionária, cedo mostraram seus limites”. Desta forma, a criação de uma máquina estatal que deveria promover um acelerado desenvolvimento social em nome dos interesses do povo passa a representar a criação de uma nova classe dominante não estruturada em torno na propriedade privada, mas uma classe burocrática emergente. A situação se agrava com o afastamento do poder do líder da Revolução Russa Vladimir Ilyich Ulyanov, mais conhecido como Lenin (1870-1924).

A luta pelo poder, no Partido e no Estado, entre os sucessores de Lenin, gradativamente se polarizou em torno das personalidades de Stalin, secretário-geral do Partido, e Trotski, organizador e chefe do exército vermelho. Com Lenin ainda vivo, mas já fora de combate, doente, começaram as manobras e contramanobras, camufladas, só percebidas pelos iniciados, inclusive porque, desde o X Congresso do Partido, em 1921, sob o pretexto de fortalecer a unidade interna e combater as frações, aprovou-se um conjunto de normas que restringiram severamente os debates e as articulações dentro do Partido (REIS FILHO, 2003, p. 81).

Durante a fase stalinista (início dos anos 1920 a 1953), a URSS se consolida como uma potência mundial apoiada em medidas de controle, censura, repressão, expurgos e execuções. Medidas essas que tiveram sua possibilidade abertas desde o início da Revolução de Outubro sob a necessidade emergencial de se manter a própria revolução. Como explica Hobsbawm (1995, p. 70, grifo do autor),

Quem poderia se dar ao luxo de considerar as possíveis consequências a longo prazo, para a Revolução, de decisões que tinham que ser tomadas *já*, do contrário seria o fim da Revolução e não haveria outras consequências a considerar? Uma a uma, as medidas necessárias foram tomadas. Quando a nova República soviética emergiu de sua agonia, descobriu-se que essas medidas a haviam levado para um lado muito distante do que Lenin tinha em mente na Estação Finlândia.

Os interesses do Estado soviético – Estado que, a princípio, deveria vir a ser extinto posteriormente – prevaleceram sobre os interesses revolucionários, fortalecendo uma ditadura comandada por Josef Stalin (1878-1953). Resumindo a figura de Stalin, Reis Filho (2003, p. 110) escreve: “nem um semideus infalível, nem um demônio de erros, mas um ditador brutal, meticuloso, com uma grande capacidade de trabalho e nenhum respeito pela vida”. A transfiguração de uma proposta revolucionária em uma ditadura repressora na URSS resulta em reformas que visam a conservação do poder estatal totalitário, e, particularmente o “ano de 1931 é marcado por uma reforma educacional que altera substancialmente a maneira de se pensar a educação” (FREITAS, 2017, p. 16).

Apesar do posterior definhamento da proposta revolucionária, o movimento revolucionário russo se apoia, durante seus anos iniciais, em posicionamentos críticos que se opõem fortemente a qualquer massificação autoritária de dominação. Freitas (2017) considera o período entre 1917 e 1929 como a época de ouro da Revolução Russa, no qual foram produzidas ricas elaborações teóricas em prol de uma sociedade comunista, incluindo propostas pedagógicas. Neste período destacam-se Nadezhda Konstantinovna Krupskaya (1869-1939), Moisey Mikhaylovich Pistrak (1888-1937⁴²), e Viktor Nikolaevich Shulgin (1894-1965) como importantes construtores da pedagogia socialista no interior da Revolução Russa⁴³, trazendo para a discussão elaborações condizentes com uma educação voltada para atender as necessidades de uma sociedade alternativa ao capitalismo.

As propostas criticam medidas realizadas pela tradicional educação escolar burguesa, tais como a fragmentação do conhecimento, a separação entre ensino e trabalho, o estímulo ao individualismo, apoiado na visão parcial e classista sobre o real. Porém não subestimam o referencial de educação construído sobre os ditames da então burguesia revolucionária – a educação escolar, a secularização do conhecimento, e a escolarização universal e obrigatória. Uma educação promovida pela escola pública, gratuita, mista se constitui o símbolo da educação soviética, que se deveria se estruturar pedagogicamente a partir das propostas

⁴² Como explica Freitas (2013, p. 17), “Pistrak foi preso em setembro de 1937 durante a perseguição estalinista dos anos 1930; sua morte, por fuzilamento, ocorreu em 25 de setembro de 1937, após permanecer três meses preso, e não em 1940 como foi divulgado à época por fontes oficiais”

⁴³ Junto a esses, soma-se os soviéticos Anatoli Vasilevitch Lunacharsky (1875-1933) e P. N. Lepeshinsky (1863-1944) como os principais representantes das concepções e práticas voltadas para a construção de uma educação para uma sociedade sem classes (FREITAS, 2017).

interconectadas da *escola única e do trabalho, da educação politécnica, do sistema de complexos e da auto-organização escolar*.

A escolarização soviética se volta para a modernização do país que acabara de sair de um regime absolutista. Porém, tratava-se de uma modernização alternativa, utilizando os meios de produção também utilizados nos países capitalistas, mas procurando um modo de produção socialista. Neste primeiro momento fala-se de uma sociedade socialista, que estaria sendo encaminhada ao comunismo. Socialismo seria, portanto, uma fase de transição. E a escola teria a função de formar o novo ser humano necessário para essa transição. “Educar as novas gerações com outros princípios e práticas era imperativo, e uma nova escola deveria ser organizada para lançar-se nesta tarefa de forma imediata, inadiável” (FREITAS, 2017, p. 09-10). Ressalta-se que não se esperava que a educação conduzisse a mudança da sociedade, afinal a revolução social já havia acontecido e o poder já estava sob a classe trabalhadora. A educação, neste momento, foi percebida em seu importante potencial para uma formação humana condizente com a nova sociedade. Como explicam Bittar e Ferreira Jr (2015, p. 439),

Era necessário criar novos programas que proporcionassem o conhecimento das leis básicas do desenvolvimento das ciências da natureza e da sociedade humana e, portanto, gerar uma nova racionalidade que fosse capaz de estabelecer as múltiplas e complexas conexões existentes entre os próprios homens e a natureza nos marcos da sociedade socialista, e, para isso, era essencial desenvolver diferentes métodos e formas organizativas do processo de ensino e de aprendizagem, o que possibilitaria estabelecer relações orgânicas entre a escola e a nova vida societária.

As maiores contribuições dos pedagogos soviéticos se alinham a prerrogativa de que para colocar a escola a serviço da transformação social não bastava alterar os conteúdos, mas também sua forma (CALDART, 2005). Todavia, a nova política educacional se deparava com obstáculos para sua implantação, tais como falta de condições materiais, de preparação de pessoal e de própria resistência da população. Para auxiliar a viabilização das novas medidas educacionais soviéticas, se “valorizou o desenvolvimento de ‘escolas-comunas’ como local de experimentação e demonstração de como tais princípios poderiam ganhar materialidade na prática da escola” (FREITAS, 2017, p. 15). Tratava-se de uma reestruturação educativa revolucionária, em um contexto de reestruturação revolucionária de todo o país.

Profundamente vinculada não apenas a formação humana no referencial socialista, a educação soviética se voltava para as necessidades relacionadas ao crescimento da indústria e do campesinato, uma premência urgente para um país que se encontrava em atraso multissecular na economia (REIS FILHO, 2003). Porém, a conexão entre educação e as necessidades do desenvolvimento econômico do país, por ser imersa em uma situação no qual o poder político se encontrava nas mãos da classe trabalhadora, não poderia ser de mera

capacitação para a produção. Com a retomada da categoria trabalho em seu sentido ontológico, como atividade que confere a humanidade sua característica social e histórica ao mesmo tempo que promove o desenvolvimento concreto da realidade social, a educação soviética é concebida em torno da ideia da escola do trabalho. O trabalho é tomado como trabalho concreto, produtor de valor de uso (MARX, 2013).

Considerando o método do trabalho como o melhor método para a aprendizagem (KRUPSKAYA, 2017c, p. 85), a educação soviética prevê a união do trabalho e educação em sua forma ontológica, no qual os determinantes do trabalho apontam, definem e justificam o processo educacional. Uma proposta que se aproxima da gênese do processo educativo⁴⁴, o qual se origina espontaneamente associada às necessidades produzidas no ato de trabalhar, porém se estruturando de forma sistemática e intencional na forma de educação escolar. Desta forma, se propõe a superação da escola tradicional escola burguesa, considerada escola do ensino, em direção à escola do trabalho, que se caracteriza pela “união entre o trabalho produtivo e o desenvolvimento intelectual” (KRUPSKAYA, 2017a, p. 35).

Aproveitando as experiências das escolas “ativas” que começavam a ser implantadas em países de crescente produção capitalista, a necessidade da vinculação da vida prática ao ensino escolar demonstrava sua potencialidade formativa. Nesse sentido, é possível realizar algumas aproximações entre as propostas soviéticas com os métodos educativos que estavam sendo construídos nos países capitalistas, afinal em ambas estava ocorrendo uma crítica à escola tradicional. As propostas de John Dewey (1959), que teria visitado a URSS em 1928 (BITTAR; FERREIRA JR, 2015), valoriza a união do ensino à vivência prática vinculada à atividade laboral, demonstrando que haveria uma melhor compreensão intelectual dos conteúdos escolares quando apropriados em união com a atividade concreta. Porém Krupskaya (2017a, p. 60) relembra que

Enquanto a organização da questão escolar estiver nas mãos da burguesia, a escola do trabalho será um instrumento dirigido contra os interesses da classe operária. Apenas a classe operária pode fazer da escola do trabalho “um instrumento de transformação da sociedade moderna”.

A pedagoga soviética lembra que as escolas burguesas que operam sobre a vinculação entre ensino e atividade prática o fazem sob uma compressão abstrata de trabalho, desenvolvendo aptidões intelectuais e físicas para o trabalho, porém completamente alheias a estruturação social do trabalho em sua concreticidade. Contrapondo uma ligação artificial ao trabalho, a escola do trabalho na educação soviética propõe que a organização pedagógica

⁴⁴ Conceituação desenvolvida na seção 3.1 *Trabalho, educação, escola* desta tese.

escolar se estruture a partir do trabalho socialmente produtivo. Ou seja, as reais necessidades sociais seriam o fundamento determinante para a definição das atividades a serem realizadas e para os conhecimentos a serem desenvolvidos pelos professores. Assim, o trabalho não deveria ser inserido na escola para ocupar um lugar secundário, desempenhando um papel de auxiliar dos estudos.

O trabalho na escola, enquanto base da educação, deve estar ligado ao trabalho social, à produção real, a uma atividade concreta socialmente útil, sem o que perderia seu valor essencial, seu aspecto social, reduzindo-se, de um lado, à aquisição de algumas normas técnicas, e, de outro, a procedimentos metodológicos capazes de ilustrar este ou aquele detalhe de um curso sistemático. Assim, o trabalho se tornaria anêmico, perderia sua base ideológica (PISTRAK, 2005, p. 38).

A concreticidade do trabalho produtivo permitiria o desenvolvimento, inclusive, da personalidade dos estudantes, pois a coletividade, a solidariedade e a autonomia são entendidas como habilidades que historicamente se desenvolvem a partir das reais necessidades do desenvolvimento da organização e complexificação trabalho. A invés de se tentar desenvolver uma solidariedade abstrata na e pela consciência (tal como propõe hoje em dia o português Boaventura de Sousa Santos (2002)), na educação soviética se procura trazer as condições concretas que proporcionam o desenvolvimento dessa característica na personalidade dos indivíduos.

Os comunistas podem ser procedentes e todas as classes sociais, mas a maioria dos comunistas vem do meio operário. Por quê? Porque as condições de vida dos operários são tais que formam neles predisposições sociais: o trabalho coletivo, cujo sucesso depende do esforço de todos, a situação geral do trabalho, as experiências comuns, a luta comum por condições humanas de existência – tudo isso aproxima os operários entre si, une-os por lações de solidariedade de classe. [...] a solidariedade capitalista é erodida pela concorrência. Eis porque pessoas com predisposições sociais desenvolvidas no ambiente operário são a regra, enquanto que em um ambiente capitalista, tal pessoa se forma como uma exceção (KRUPSKAYA, 2017d, p. 89-90).

Nesse sentido, reforça Lunacharsky (2017b, p. 301, grifo do autor) que “o pedagogo experiente e realmente inteligente não pode deixar de ver que para três questões: como formar a vontade, como formar o caráter, e como desenvolver o espírito de solidariedade, a resposta é uma palavra mágica: *trabalho*”. Porém adverte que para esta lógica funcionar corretamente, nenhuma severidade ou castigo poderia ter lugar nessa escola. A disciplina estudantil deveria advir de uma organização pedagógica que soubesse ocupar os estudantes e compreender seus interesses.

De forma a realizar uma correta e produtiva vinculação entre educação e trabalho, Pistrak (2005) explica que o trabalho na escola deve se realizar de forma compatível com a idade do estudante, considerando suas finalidades sociais, e em síntese com o ensino. Sobre isso Krupskaya (2017b) disserta que na primeira etapa escolar, com estudantes de

aproximadamente 07 a 12 anos, as crianças estariam em maiores condições para compreender a realidade em sua concreticidade, e não muito em sua abstração. Além disso, seria a fase em que se deveria fortalecer e aprofundar as predisposições sociais, fazendo com que as crianças se sintam parte da sociedade, como membros úteis. Por isso seria muito importante que o trabalho realizado fosse de natureza coletiva. Explicando a questão do trabalho realizado pelas crianças, Krupskaya (2017b, p. 75) elucida que

Os socialistas são contra a exploração do trabalho infantil, mas eles, é claro, são a favor do trabalho infantil que está de acordo com as possibilidades da criança, que é multilateral e educa. O trabalho produtivo não só transforma uma criança em um membro útil da sociedade no futuro, mas um membro útil da sociedade no presente, e a consciência deste fato pela criança tem um enorme valor educativo.

Com o trabalho vinculado ao ensino, se fortaleceria a perspectiva pedagógica no qual se motiva as crianças a buscarem respostas para as questões que aparecem em sua atividade, dando a elas consciência de que se pode procurar nos livros o que a humanidade já desenvolveu sobre cada questão. Com isso, Krupskaya (2017e) propõe, mesmo no primeiro grau, o estudo independente das crianças, com a devida ampliação de materiais para estudo. A pedagoga soviética elucida também que o trabalho, no contexto educacional, habitua as crianças a “uma autodisciplina que se aprende não pela ordem, não pelo medo do castigo, mas pela própria essência do trabalho coletivo” (KRUPSKAYA, 2017e, p. 112).

Buscando categorizar possibilidades de formas de se realizar o trabalho na escola, Pistrak (2005) os elenca a partir de suas características: (1) o trabalho doméstico, como base do desenvolvimento do costume de viver coletivamente, e organizadas a partir de sua utilidade e necessidade sociais; (2) os trabalhos sociais que não exigem conhecimentos especiais, tais como promoção de eventos relacionados a questões sociais, constituindo o trabalho social da escola como centro cultural; (3) as oficinas escolares, que trazem o trabalho produtivo para o interior da escola, sendo ponto de partida para a compreensão da produção real, e da essência da organização e divisão do trabalho. Sua função se vincula a necessidade de proporcionar a apropriação de todas as etapas da produção, incluindo organização econômica e administrativa, preparando terreno para o estudo das formas de trabalho mais complexas. Sobre as oficinas, Pistrak (2005) defende que deve se implantar oficinas que possibilitam a mais ampla criatividade técnica. Por exemplo, uma oficina de marcenaria possui um amplo campo de ação, o mesmo não se corresponde a uma oficina de sapatos, onde o produto final já está pré-estabelecido. Além disso, lembra que “tudo o que a oficina faz está a serviço do estudo do trabalho, e *a oficina não produz objetos sem utilidade prática*” (PISTRAK, 2005, p. 65, grifos do autor). Não importa se serão utilizados para a organização

da escola, para um escritório ou se serão vendidos, mas precisam ser úteis, necessários. Com este mesmo propósito, o trabalho agrícola (4) deveria estar presente na escola, de forma a ensinar as bases científicas desse trabalho, desde os métodos de produção até às condições de vida do trabalhador camponês, assim como a economia rural, além de promover a compreensão da aliança entre cidade e campo, símbolo da união soviética. A fábrica (5), que deveria ser inserida nos posteriores anos de ensino, significaria a inclusão da discussão da questão da grande produção, ponto de junção da técnica com a economia, que possui relações amplas e complexas com a vida ambiente. Este trabalho fabril não poderia ser substituído pelo trabalho nas oficinas, pois seu estudo, além das questões relativas à divisão do trabalho e das etapas de produção, incluiria a economia mundial, as relações internacionais, as políticas de produção e distribuição de tecnologia, além da vida do operariado. Por fim, Pistrak (2005) aborda o (6) trabalho “improdutivo” (considerando que essa denominação não faria jus a essa forma de trabalho), que deveria estar integrado à escola como um trabalho útil e necessário. Considera que as funções realizadas pelo trabalho improdutivo devem ser vistas como trincheiras nas mãos do proletariado engajado na construção do novo regime.

Com vistas a esclarecer concretamente uma forma de vinculação entre educação e trabalho produtivo, Lunacharsky (2017b) prevê que todas as escolas devem ligar-se com empresas circundantes e levar os estudantes para fábricas, usinas, estradas de ferro, salinas, enfim, qualquer lugar onde se encontre acesso, no qual o estudante não iria apenas realizar uma excursão, ou observar – iria de fato trabalhar.

Entretanto, este trabalho realizado sob o acompanhamento do professor nunca perderá seu caráter pedagógico; é inaceitável que ele tome formas nocivas para saúde ou que ele não seja intencionalizado, todo o tempo, para a ampliação tanto dos hábitos físicos, como também do conhecimento (LUNACHARSKY, 2017b, p. 294).

Procurando ir além da articulação entre ensino e trabalho produtivo Shulgin (2013) cunha o conceito de trabalho socialmente necessário. Com isso destaca que a escola precisaria atuar coletivamente com outras organizações, afinal seria uma instituição importante para ajudar a solucionar problemas sociais existentes, ainda que não os pudesse resolver. Sobre isso, Caldart (2013, p. 20-21) elucida que

Uma contribuição fundamental de Shulgin, talvez uma das mais originais, foi a formulação do conceito de trabalho socialmente necessário, como mediação fundamental na construção do vínculo entre escola e trabalho nesse sistema. Trata-se de um trabalho de cunho social e com valor pedagógico e que seja efetivamente necessário, indispensável, imprescindível, organizado pela mediação da escola, mas realizado preferencialmente fora dela, materializando sua conexão com a vida social do entorno. O trabalho socialmente necessário pode ser compreendido, nos termos de hoje, como um exercício prático do trabalho como valor de uso, realizado na direção da formação de uma personalidade não exploradora, nem de outros seres humanos nem da natureza, com intencionalidade pedagógica em aspectos centrais

como os valores éticos do trabalho para o bem estar coletivo, a apropriação do conhecimento (e seu modo de produzir-se) pela relação entre teoria e prática e a organização coletiva e científica do trabalho.

Com o conceito de trabalho socialmente necessário, Shulgin (2013) reafirma que o trabalho não poderia ser tido apenas como método didático, utilizado somente para assimilar os conteúdos dos programas; pois o trabalho seria o ponto de partida para o conhecimento a ser buscado nos livros, indo da vida concreta para o conhecimento abstrato, e não o contrário. Seria importante superar o distanciamento idealista entre escola e sociedade, de forma a projetar a intervenção prática da escola na vida real. Por esse motivo, o pensador soviético reforça a importância da escola conhecer o lugar onde está, por meio da pesquisa sobre a realidade a qual faz parte, bem como o papel que esse lugar ocuparia no desenvolvimento econômico da região e do país. Reforça que cabe a escola considerar a realidade que os estudantes trazem consigo, de forma a “ajudar as crianças a reconhecer e aprofundar a experiência que elas têm e, além disso, expandi-la intencionalmente com a educação formal” (SHULGIN, 2013, p. 173).

Esquematizando uma etapa de ações para a vinculação entre sociedade e escola, e conseqüentemente entre realidade concreta e a educação, Shulgin (2013, p. 151) organiza o trabalho da seguinte forma: 1) planejamento do trabalho; 2) propaganda entre a população; 3) preparação para a sua realização (habilidades, conhecimentos adicionais, aquisição de equipamento, etc.); 4) o próprio ato da execução; 5) avaliação. Exemplificando a prática pedagógica com base no trabalho socialmente necessário, Krupskaya (2017h, p. 133-134) desenvolve:

Uma escola é boa quando ela é capaz de educar as crianças de tal maneira que elas se importem com tudo que é público. [...] Mas isso ainda é uma parte da questão. Precisamos ter o hábito de abordar cada questão ativamente. É necessário consertar a estrada. A estrada está ruim. As crianças entendem a importância disso. Isso as agita; O próximo passo é: o que nós, coletivo escolar, podemos fazer para consertar essa desordem? E aqui começa o trabalho extremamente importante: determina-se a medida das forças possíveis para as crianças, suas habilidades, o desenvolvimento de um plano de trabalho. Falta habilidade. Podemos adquiri-la? Em que momento e de que forma? Será que há força física suficiente? Como distribuir o trabalho entre si da melhor forma? Elas chegam a conclusão de que sozinhas não podem lidar com isso. Com quem devem combinar? Quem pode ser envolvido no trabalho? Como fazer isso? [...] O professor pode ter a iniciativa, dar conselhos, mas ele não deve ser o protagonista. As tarefas devem ser determinadas pelas próprias crianças, elas devem aprender a ter em conta os resultados. [...] E como será a avaliação? [...] A verificação pela vida, pelos resultados alcançados, e não por um relatório formal para o coletivo ou professor. Os meninos veem uma bomba danificada no tubo do sistema de combate ao incêndio. Isto os agita. Eles se lançam no trabalho. A avaliação é a bomba consertada, funcionando. [...] Não importa o grande número de trabalhos sociais que a escola resolverá – “melhor menos, mas com mais qualidade” – o mais importante são as habilidades sociais formadas pela escola.

O objetivo da escola do trabalho se volta para uma formação do indivíduo que saiba organizar os conhecimentos sobre sua atividade em sua totalidade. Assim, a proposta da escola do trabalho difere das escolas profissionalizantes por não propor a especialização em um determinado ramo do conhecimento. A escola do trabalho se funda em uma formação politécnica, ou seja, se centra na compreensão dos processos de trabalho e da interdependência dos fenômenos (KRUPSKAYA, 2017i). Shulgin (2013, p. 197) explica que “uma pessoa educada no politecnismo não apenas conhece bem um trabalho. O seu horizonte é mais 'largo'. Ela conhece o lugar desta produção no sistema de produção do país, do mundo”.

Ressalva-se que a escola profissional era considerada na educação soviética, mas apenas a partir de determinada idade (15 anos, devido a necessidade temporária emergencial de trabalhadores especializados para promover o desenvolvimento material do país, devendo ser postergada para 17 anos futuramente) e apenas também depois do estudante ter tido sua formação inicial na escola do trabalho. Da mesma forma, o ensino superior também se voltaria para uma especialização (KRUPSKAYA, 2017b, p. 74). Todavia, defendia-se que a formação em uma educação politécnica antes de uma especialização impediria que o estudante chegasse a essa etapa do ensino com uma visão limitada acerca da função social e capacidade de seu trabalho especializado.

A tarefa da escola politécnica não é preparar um especialista estreito, mas uma pessoa que entenda toda a interligação dos diferentes ramos da produção, o papel de cada um deles, as tendências de desenvolvimento de cada um deles; preparar uma pessoa que saiba o que e por que algo deve ser feito em cada momento, em uma palavra, preparar o dono da produção, no sentido verdadeiro desta palavra (KRUPSKAYA, 2017c, p. 86).

Procurando elucidar a questão da escola politécnica de forma que esta não fosse compreendida de forma equivocada, Krupskaya (2017e) reforça a diferença entre politecnismo e multiartesanato. “A técnica deve ser estudada não apenas em sua forma artesanal, mas em todas as formas, até as mais atuais” (KRUPSKAYA, 2017e, p. 113). A educação politécnica teria um conteúdo que ultrapassaria a aquisição de determinada quantidade de habilidades. Na base deste conteúdo estaria o estudo da técnica em suas diferentes formas, tomadas em seu desenvolvimento em suas mediações.

Isso inclui o estudo das “tecnologias naturais”, como Marx chamava a natureza viva, e a tecnologia dos materiais, bem como o estudo dos meios de produção, os seus mecanismos, o estudo das forças motrizes – energética. Isso inclui o estudo da base geográfica das relações econômicas, o impacto dos processos de extração e processamento nas formas sociais do trabalho, bem como o impacto destas em toda a ordem social (KRUPSKAYA, 2017i, p. 151).

Com isso, a pedagoga soviética esclarece que o politecnismo não seria uma matéria específica de ensino, mas deveria impregnar toda a dinâmica escolar, capacitando os estudantes a ligar a teoria com a prática. O politecnismo seria fruto da histórica complexidade do trabalho, e a educação politécnica seria a organização desse desenvolvimento voltado para o fim intencional e sistemático da formação humana. Nesse sentido, Shulgin (2013) entende que a politecnia teria emergido a partir das necessidades surgidas com o advento da produção fabril, e seria papel da escola do trabalho operar sobre esta base, para formar o indivíduo em conexão ao desenvolvimento da realidade social.

A escola politécnica nasce na fábrica. E não é gerada por fantasias ociosas e invenções; ela, sem dúvida, é a continuação do processo educativo não organizado. Mas se ele, informal, ensina de modo espontâneo, caso a caso, e por isso de modo lento e nem sempre correto, ela, organizada, é uma tentativa de compreender esta experiência, usá-la para melhorar o efeito do trabalho. Assim é realmente uma autêntica escola do trabalho, aquele novo tipo de escola que nós seguimos (SHULGIN, 2013, p. 176).

Convergindo com a preocupação de Krupskaya (2017e), Shulgin (2013) reforça que o politecnismo se relaciona com as formas mais desenvolvidas da produção, com o uso das técnicas e tecnologias mais atuais em seu contexto histórico. Com a fábrica representando a superação do antigo modo de produzir a vida, a educação politécnica dependeria, justamente, desse desenvolvimento produtivo. Percebendo que esse desenvolvimento já despontava nas cidades, porém com campesinato permanecendo limitado às antigas formas de produção, Shulgin (2013, p. 181) adverte que

Quando, na aldeia, o trabalho é antigo, devemos combatê-lo, rompê-lo, introduzir o novo; e eles, os trabalhadores – camponeses, são os melhores propagandistas – agitadores, mas o trabalho é antigo, a tecnologia é antiquada, e não há requisitos suficientes para o Politecnismo.

Seria papel também, portanto, da educação politécnica realizar a vinculação entre a formação para o trabalho na cidade e no campo, compreendendo que o politecnismo seria “um indicador da extinção do fosso entre a cidade e o campo. ‘As mesmas pessoas vão ocupar-se com a agricultura e com a indústria’. Assim falava Engels, isso caracteriza o politecnismo” (SHULGIN, 2013, p. 195). A união entre o trabalho do campo com o da fábrica pela via da educação politécnica formaria a nova humanidade necessária para o socialismo.

Indo de um tipo ao outro, do trabalho da fábrica para o trabalho no campo, a criança vai conhecer o básico da produção, adquirir as habilidades necessárias, E esta diversidade de experiência, de observação, de estudo, não caótica, mas organizada em um sistema, não irregular, mas única, não separada em pedaços e no tempo, vai criar um novo homem. Disso falava os fundadores do socialismo científico. Disso falava Lenin (SHULGIN, 2013, p. 188).

Com esta aceção, Shulgin (2013) defende um sistema politécnico que vai desde os anos iniciais até o ensino superior. A educação politécnica não apenas prepararia o indivíduo

capaz de operar nos diferentes ramos de produção, com maior flexibilidade e adaptabilidade, mas prepararia o ser humano que domina a lógica do sistema produtivo. Por esse motivo, “a organização da educação politécnica forma um trabalhador desenvolvido integralmente, o qual o capitalismo não precisa. Por isso, sob o capitalismo, a escola politécnica não pode se desdobrar completamente” (KRUPSKAYA, 2017i, p. 154).

Com a proposta da escola do trabalho, com uma educação politécnica, conseqüentemente se demandaria uma organização curricular que diferenciase radicalmente do tradicional modelo clássico de disciplinas. O modelo disciplinar seria incompatível com os objetivos de uma formação integral, com a compreensão do todo articulado, pois teria levado a escola a um afastamento da vida. Rompendo com as finalidades classistas escolares, o sistema de disciplinas se torna disfuncional e limitante.

Na medida em que os objetivos gerais de classe que inspiravam a antiga escola foram destruídos sem serem substituídos, chegamos a uma espécie de anarquia nas disciplinas: em vez dos objetivos particulares de cada disciplina se disciplinarem a objetivos gerais, cada disciplina começou a valorizar seus próprios objetivos independentes, levantando assim barreiras entre ela e as vizinhas (PISTRAK, 2005, p. 118).

O sistema de complexos, termo usado para contrapor o sistema de disciplinas, propõe uma correlação entre os conhecimentos, inclusive para além da interdisciplinaridade. Afinal, a “essência da questão não está na ligação de disciplinas escolares, mas na ligação dos fenômenos que de fato encontram-se na vida, e no estudo destes fenômenos em sua complexidade, em suas interações, no estudo da correlação entre fenômenos” (CARTA..., 2017, p. 313). O sistema de complexos seria a forma de se organizar didaticamente o conhecimento que é compreendido por meio do método de complexos, sendo este um método científico de apreender a realidade em sua totalidade, complexidade (KRUPSKAYA, 2017g). O estudo, pelo método de complexos, não se realiza isolando os fenômenos, mas mostrando “as relações recíprocas existentes entre os aspectos diferentes das coisas, esclarecendo-se a transformação de certos fenômenos em outros, ou seja, o estudo da realidade atual deve usar o método dialético” (PISTRAK, 2005, p. 134). A compreensão parcial, especializada, de forma fragmentada serviria apenas a formação de uma massa capacitada laboralmente, porém acrítica, por não perceber a real conexão entre os fenômenos concretos. Por outro lado, a forma de apreender a realidade por meio dos complexos requer um método que a compreenda em sua totalidade, contradição e mediação. Esta forma de estudar a realidade formaria a base da proposta pedagógica do sistema de complexos.

Partindo dos fenômenos reais com quais os estudantes se deparam e a partir daí relacionando quais conhecimentos são necessários para sua compreensão, “o complexo não

deve constituir-se como um conglomerado mecânico; a ligação das partes deve impor-se naturalmente” (CARTA..., 2017, p. 329). Pela compreensão ontológica marxista, a realidade social se constitui da transformação da natureza pela atividade trabalho que cria não apenas a sociedade, mas também a própria humanidade. Com essa compreensão, no sistema de complexos o conhecimento se organizaria em três colunas, sendo a coluna central correspondente à categoria trabalho, tendo, de um lado a coluna relativa aos conhecimentos da natureza, e do outro lado os conhecimentos acerca da sociedade, da seguinte forma: natureza-trabalho-sociedade (KRUPSKAYA, 2017g). Sobre isto, Krupskaya (2017g, p. 126) problematiza:

Poderíamos tomar as colunas em uma ligação diferente? Não se pode, porque ligações diferentes seriam feitas não entre o que é fundamental, mas com fatores secundários que não simplificariam, mas complicariam o nosso entendimento da realidade. [...] é importante que exista um complexo definido, que esclareça da melhor forma possível a ligação entre os fenômenos.

O objetivo dessa organização do conhecimento seria esclarecer as relações existentes entre os fenômenos da vida real, demonstrando como essas ligações aparecem e se desenvolvem. Essa premissa implica, também, que a organização por complexos se daria por temas que trouxessem problemas reais a serem resolvidos de forma ativa pelos estudantes. Por esse motivo, os temas seriam definidos considerando as condições concretas da realidade junto ao interesse dos estudantes: “é necessário que os temas dos complexos não sejam arbitrários” (CARTA..., 2017, p. 329). Além disso, os temas dos complexos deveriam ser trabalhados, ao longo dos diferentes anos de estudo, de acordo com a regra didática do mais próximo para o mais distante em relação a realidade vivida pelos estudantes. Isso significa que a ampliação do volume seria gradual, da seguinte forma: “1º ano – a família e a escola; 2º ano – campo e cidade; 3º ano – seu bairro, município, cidade, província e região; 4º ano – a União das repúblicas Socialistas Soviéticas e o mundo” (CARTA..., 2017, p. 317).

Pensando na questão do trabalho docente para viabilizar esse sistema, pondera-se que nas escolas de primeiro grau, todo o ensino ficaria na mão de um único professor, por turma. O que não excluiria uma possível colaboração de outros professores em turmas que não seriam sua responsabilidade. Porém, considerando a crescente especialização do conhecimento a ser trabalhado nas escolas de segundo grau, seria inviável apenas um professor ser responsável por um grupo de estudantes, trabalhando todas as áreas de conhecimento. Por isso seria necessário o trabalho coletivo de professores de diferentes especialidades, com uma determinada organização do trabalho entre os professores. A ligação entre a atividade dos diferentes docentes seria feita pelo plano comum de trabalho de cada

turma, previsto para um determinado período de tempo, a partir de um planejamento docente realizado em conjunto. Algo que não seria simples de ser feito considerando a questão da formação dos professores: “o sistema de complexos é difícil de concretizar-se devido à falta de preparação dos professores para isso” (CARTA..., 2017, p. 331). Para uma escola socialista, a organização do trabalho docente também deveria ser edificada sobre as bases de uma organização social socialista, demandando uma reestruturação, também, na formação de professores.

Os desafios da proposta pedagógica soviética vão além da organização do trabalho docente. Para que sua viabilização fosse pertinente com a formação do novo ser humano capaz de construir a sociedade comunista, a educação também deveria ser o local para a formação da capacidade de organização autônoma entre os discentes. Era necessário realizar, no seio da educação escolar, o desenvolvimento das habilidades de auto-organização dos indivíduos.

O Trabalho Socialmente Necessário requer não apenas conhecimentos e habilidades, não só treino, mas também uma organização específica ou auto-organização das crianças. Sem isso, ele não é viável, é impensável. Da parte das crianças, ele exige capacidade de ação, engenhosidade, desenvoltura, capacidade de observação, interesse, trabalho inteligente; e não o individual, mas o coletivo, não só no seu canto, mas com o povo, na rua, etc. Exige, portanto, a organização. E isso é muito importante. É muito necessário (SHULGIN, 2013, p. 113).

Uma sociedade sem classes seria impensável sem a capacidade de auto-organização dos indivíduos. A ausência desse desenvolvimento da capacidade de se auto organizar, que não poderia ser feito em sociedade capitalistas, e muito menos em sociedades absolutistas, logo mostrara sua problemática para revolução que, inclusive, colaborou para o desenvolvimento de um tipo de dominação social que a URSS viria a enfrentar: “Por que aqui na Rússia Soviética a burocracia floresceu como uma flor exuberante? Qual é a razão? É a nossa incapacidade de organizar as coisas” (KRUPSKAYA, 2017c, p. 87). A educação socialista se caracteriza, neste contexto, pela missão de formar o ser capaz de promover o desenvolvimento do país, com o crescimento da indústria e do campesinato, sob uma organização social diferente dos países capitalistas.

Na época da servidão, o senhorio ou o encarregado era o organizador do trabalho. Na época do capitalismo, o capitalista, e principalmente o engenheiro, o diretor da usina etc. organizavam o trabalho dos operários dentro da usina ou da fábrica, desde o ponto de vista dos interesses do capital. [...] Diante dos operários que se livraram do jugo do capital, coloca-se uma tarefa de extrema dificuldade e importância – organizar o trabalho no interesse de toda a sociedade comunista (KRUPSKAYA, 2017c, p. 87).

Pistrak (2005) explica que a organização científica do trabalho, nascida na lógica capitalista, tem a finalidade de intensificar a produção, reforçando a exploração do

trabalhador e aumentando os lucros. No comunismo a organização científica deve se propor com o objetivo oposto: a forma de intensificar a produção, de reformar metodicamente e economicamente a administração, deveria ser meio de libertação. Mas para isso, essa organização deveria se dar de baixo para cima: a massa operária precisaria assimilar a organização científica do trabalho, e levar à prática essas ideias de organização. E a escola do trabalho seria a fonte desse conhecimento apropriado pelos trabalhadores.

Nessa acepção o saber lutar e saber construir seriam os dois aprendizados principais para a formação da humanidade a instaurar o comunismo. Para a consolidação da revolução, a escola precisaria formar o sujeito dentro dos princípios e valores revolucionários, sendo necessária a autonomia e a criatividade para isto. Esses resultados só poderiam ser atingidos numa admissão da auto-organização dos estudantes sem reservas, permitindo a liberdade e iniciativa dos estudantes. De forma mais sistemática, Lunacharsky (2017b, p. 303) explica a auto-organização escolar por meio de três aspectos:

Primeiro, a participação dos estudantes nos conselhos administrativos das escolas, de acordo com as regras indicadas na Deliberação sobre a Escola Única. Segundo, esta auto-organização é de grupos puramente de estudantes. Aqui é preciso evitar aquilo em que, em grande medida, se equivoca na escola americana, ou seja, seleção com base em regras eleitorais, uma espécie de pequenos tiranos ou uma oligarquia imutável, cujo mal ainda aumenta se tal oligarquia é indicada pelo professor. A classe ou qualquer outro grupo de estudantes deve auto-organizar toda a massa. Para isso, organiza-se o maior número possível de postos de trabalhos, as obrigações se dividem em vários postos de trabalho; [...]. Esses cargos não devem ser de longa duração. As crianças devem responder por eles de um dia até duas semanas. Terceiro, aos estudantes deve ser dada completa liberdade na questão da organização de qualquer tipo da sociedade temporária ou contínua. Deixe-os organizar círculos científicos, redação de jornais, clubes políticos, sociedade para organizar exposições, para esporte, para organização de bailes, espetáculos, corais, orquestras etc.

Tendo em vista uma construção comunista, Pistrak (2005) entendia que dentro da escola as contestações e propostas de mudanças não deveriam ser temidas, e sim bem-vindas pelos profissionais de educação. O importante era que a construção fosse coletiva e que todos se percebessem como integrantes ativos da escola, assim como da sociedade. O papel do professor, neste aspecto, deveria ser tão indispensável quanto não-diretivo.

O professor deve influenciar na produção de formas corretas de auto-organização, mas a influência deve ser indireta e não direta. Deve consistir em que ele deve ajudar diretamente as crianças a tomar consciência daqueles problemas organizacionais com os quais elas se enfrentam todo tempo no jogo e na vida (KRUPSKAYA, 2017f, p. 123).

Todavia, a prática de auto-organização dos estudantes não poderia ir além capacidade deles mesmos. Nesse sentido, a auto-organização escolar não significa a abolição da hierarquia escolar, no qual os estudantes teriam o mesmo grau de responsabilidade sobre a escola em relação aos profissionais em educação.

Apenas não é preciso, como fazem muitos, confundir auto-organização com direção da escola. São duas coisas completamente diferentes. A direção da escola é uma atividade muito complexa. Ela exige tanto conhecimento das pessoas, como uma compreensão clara das tarefas da escola, além de grande experiência de vida. Nada disso tem a criança, é claro. [...] Claro, é necessário que as crianças gradualmente aprendam sobre gestão e os representantes dos estudantes devem entrar no conselho escolar, onde sua voz deve ser ouvida, mas na questão da gestão da escola a palavra final não pertence a eles (KRUPSKAYA, 2017e, p. 114-115).

A auto-organização escolar, junto a educação politécnica, pelo sistema de complexos realizados na escola do trabalho configuram, assim, a proposta de formação da humanidade que irá construir a sociedade comunista. Essas propostas se alinham e se complementam para esse mesmo fim. Nesse sentido, essa formação escolar deveria ser voltada não apenas para uma determinada parcela da sociedade, muito menos para uma classe específica. Trata-se de um mesmo tipo de educação para todos os indivíduos. Ou seja, um “*sistema único de educação*, ‘escola única’, gratuita, dividida em dois graus e que fornece a preparação sólida para a vida e para o trabalho” (KRUPSKAYA, 2017c, p. 83, grifos da autora). Afinal, no caminho de uma sociedade sem classes, a construção e desenvolvimento social seria função de todos os indivíduos, organizados de maneira não rígida ou impositiva.

Se uma característica do sistema capitalista era o gasto inútil da força de trabalho, o excesso de trabalho de alguns e a ociosidade forçada de outros, uma característica do sistema socialista deve ser a distribuição racional, planejada, o mais razoável possível do trabalho entre todas as pessoas, a transformação do trabalho de servidão em trabalho voluntário. Para isso precisamos de pessoas que sejam igualmente adaptadas tanto ao trabalho físico como mental, capazes de se adaptar às sempre mutáveis condições de produção, capazes de pôr a marca de sua individualidade no seu trabalho (KRUPSKAYA, 2017b, p. 78).

A superação da divisão classista entre trabalho manual e intelectual, a distribuição do trabalho entre todos os indivíduos, e a voluntariedade do trabalho, andam juntas na proposta soviética. Explicando sobre o que seria uma escola única, Lunacharsky (2017b, p. 287), desenvolve:

Isto significa que todo o sistema de escolas regulares, do jardim de infância até a universidade, constitui em si uma única escola, uma única escada contínua. Isto significa que todas as crianças devem entrar em um único e mesmo tipo de escola [do trabalho], e começar sua educação igualmente; significa que todas elas têm direito a avançar pela escada até seus níveis mais altos [...]. Entretanto o conceito de escola única não pressupõe necessariamente sua uniformidade.

Com isso se estrutura uma formação escolar que pressupõe o princípio da profunda unidade com a máxima diversidade (LUNACHARSKY, 2017b, p. 300). Todavia, o sistema educacional soviético passa por progressivas reformas no qual, apesar de manter seu caráter socialista, seu potencial revolucionário emancipatório vai sendo perdido decorrentes dos caminhos históricos seguidos pela URSS a partir, principalmente, da década de 1930. Entretanto, os princípios da escola única e do trabalho, da educação politécnica, do sistema de

complexos e da auto-organização escolar ainda são amplamente difundidos, dentre a esquerda marxista brasileira, como exemplos de propostas pedagógicas subversivas ao capitalismo que procuram estruturar uma forma escolar capaz de viabilizar a proposta marxiana de formação omnilateral.

5.3 Sistema pedagógico cubano

Com uma luta armada e de guerrilha contra o ditador Fulgêncio Batista (1901-1973), o líder da Revolução Cubana, Fidel Castro (1926-2016), consegue, em 1959, destituir o governo e tomar o poder. A ditadura de Batista, apesar de ter a assistência dos Estados Unidos da América (EUA) (por manter Cuba como um país a serviço do crescente capitalismo imperialista norte-americano), não podia mais contar com seu declarado apoio internacional devido à excessiva corrupção cometida pelo então ditador, que o tornara uma figura indolente diante do panorama internacional (HOBSBAWM, 1995). Sem um aparato norte-americano, a insurreição contra Fulgêncio Batista obteve sucesso a partir de uma oposição conjunta da população cubana “de todas as classes políticas, da burguesia democrática aos comunistas” (HOBSBAWM, 1995, p. 338) – incluindo um apoio público dos EUA, que tentaram, no início do regime revolucionário, manter Fidel Castro – até então não comunista – sob uma próxima vigília. Todavia, a Revolução Cubana carregava, desde de seu princípio, um caráter nacionalista e de justiça social, que clamava por uma Cuba independente também do neocolonialismo estadunidense. O intuito de fortalecimento de uma América Latina unida e soberana é trazida para a revolução principalmente devido à fundamental participação do revolucionário argentino Ernesto “Che” Guevara (1928-1967) como um dos ideólogos e comandantes da revolução. A vertente socialista não fora, assim, a prerrogativa inicial da Revolução Cubana. No entanto,

Tudo empurrava o movimento fidelista na direção do comunismo, desde a ideologia social-revolucionária daqueles que tinham probabilidade de fazer insurreições armadas de guerrilha até o anticomunismo apaixonado dos EUA na década de 1950 do senador McCarthy, que automaticamente inclinava os rebeldes latinos antiimperialistas a olhar Marx com mais bondade. A Guerra Fria global fez o resto. Se o novo regime antagonizasse os EUA, o que era quase certo que faria, quando nada ameaçando os investimentos americanos, podia contar com os quase certos garantia e apoio do maior antagonista dos EUA. Além disso, a forma de governo de Fidel, através de monólogos informais diante de milhões de pessoas, não era um meio de governar, nem mesmo um pequeno país ou uma revolução, por qualquer período de tempo. Mesmo o populismo precisa de organização. O Partido Comunista era o único organismo do lado da revolução que podia proporcionar-lhe isso. Os dois precisavam um do outro, e convergiram. Além disso, em março de 1960, muito antes de Fidel descobrir que Cuba ia ser socialista e que ele próprio era comunista, embora muitíssimo à sua maneira, os EUA já haviam decidido tratá-lo como tal, e a CIA foi autorizada a providenciar sua derrubada [...]. Em 1961, tentaram uma invasão de exilados na baía dos Porcos, e fracassaram. Uma Cuba

comunista sobreviveu a setenta milhas de Key West, isolada pelo bloqueio americano e cada vez mais dependente da URSS (HOBSBAWM, 1995, p. 339).

Portanto, apesar de a princípio não se basear em uma ideologia socialista, o movimento cubano acabou se alinhando ao socialismo soviético, encontrando na URSS o apoio necessário para a sobrevivência de sua Revolução. O modelo unipartidário é incorporado, com o Partido Comunista de Cuba sendo o único partido político oficialmente reconhecido no país até os dias atuais. Nesse conjunto de dianteiras nacionalistas, anti-imperialistas, socialistas soviéticas e comunistas, se estrutura o Estado revolucionário cubano. Os ideais construídos no contexto da independência de Cuba (1898) em relação à sua então colonizadora Espanha e os ideais importados da URSS pós-stalinista se tornam direcionamentos para as deliberações político-sociais e econômicas cubanas.

O ensejo pela democracia defendido desde o princípio do movimento fidelista não poderia seguir o modelo democrático capitalista, no qual a suposta liberdade pessoal se mistura ao conceito de liberdade econômica, resultando num neoliberalismo que renova e intensifica a liberdade do capital em detrimento aos interesses das massas. Ao antagonizar com uma direita liberalista, o regime cubano se alinha à esquerda estatista, com uma firme estruturação capaz de refrear movimentos e ideais contrarrevolucionários. Os recorrentes êxodos de pessoas cubanas, principalmente em direção aos EUA, se iniciam com a descontente burguesia cubana que perdera seus privilégios de classe, se expande aos demais grupos sociais que acreditam poder levar uma vida mais digna dentro do capitalismo, e alcança até mesmo pessoas de esquerda a favor da revolução, mas com discordâncias em relação a como esta estava sendo levada a cabo.

Neste sentido, vale lembrar que o regime cubano, ao buscar assegurar a permanência da revolução, o espaço concedido a liberdades de pensamento e expressão fora reprimido. As medidas repressivas tomadas pelo governo, comandado por uma pessoa que até pouco tempo antes de se tornar chefe de Estado era um eficiente líder combatente guerrilheiro, renderam críticas a Fidel Castro. Todavia o Estado cubano resguarda as peculiaridades recorrentes de uma vitória revolucionária que fora construída graças ao massivo apoio popular, fazendo oscilar a figura de Castro entre um herói nacional e um ditador tirano, a depender da perspectiva sócio-política no qual este é analisado.

Coerente com o princípio da justiça social, Cuba passa por uma ampla reforma agrária, além de outras medidas sociais que visavam instaurar a igualdade político-econômica de todos seus habitantes. A forma encontrada foi a estatização dos meios de produção, que correspondia diretamente à expropriação de companhias e terras de acionistas estadunidenses.

Os EUA respondem com um embargo econômico, tornando Cuba dependente economicamente da URSS. A situação econômica da população se estabiliza de forma satisfatória, se tornando um país portador das menores taxas de desemprego e maiores taxas de alfabetização. A dependência de produtos manufaturados e de petróleo advindos da URSS em troca da exportação de sua produção agrícola situa Cuba como um país revolucionário que se sustenta devido a existência e permanência do bloco comunista em plena Guerra Fria.

No início da década de 1990, diante da dissolução da URSS, a situação econômica de Cuba se deteriora, fazendo-se sentir as piores consequências do embargo econômico. Medidas de concessão são efetuadas pelo governo, levando a uma flexibilização da economia, com a permissão de algumas atividades econômicas de iniciativa privada, principalmente relacionadas a abertura do turismo proveniente de países capitalistas, atenuando a crise econômica do país. Se inicia o chamado “Período Especial em Tempo de Paz” como um eufemismo para a depressão econômica que o país se deparara, no qual foi exigido uma modificação da forma de se realizar a agricultura, a indústria, além da diminuição do uso de automóvel, e inclusive da dieta da população, pela falta dos alimentos com os quais estes estavam acostumados. Esses fatores levaram a mudanças na ilha que leva a uma conformação contraditória entre uma base econômica estatal socialista e a influência do capital estrangeiro na vida dos cubanos. Ocorre o que César (2004, p. 75) chama de “subutilização do capital humano conquistado”, no qual profissionais com alta qualificação formativa (incluindo professores) passam a realizar atividades de serviços voltados para o turismo, por receberem neste setor uma remuneração extraordinariamente maior ao que recebiam do Estado em suas antigas funções.

Com o agravamento das condições econômicas, muitos professores migraram a setores melhor remunerados, ligados ao turismo, como a venda de artesanato, o trabalho em restaurantes privados e o aluguel de cômodos nas próprias casas. Apesar das inúmeras dificuldades, agravadas pelo bloqueio, foram salvaguardadas importantes conquistas: nenhuma escola foi fechada e nenhum centro de saúde ou hospital foi encerrado (LEITE, 2017, p. 09).

Sendo assim, a característica louvável desse período se desataca pelo fato de não ter tido o fechamento de nenhuma escola ou hospital como uma medida de enxugamento econômico, revelando a permanência do caráter socialista do governo cubano. Diante desse cenário se entende que em Cuba, admiravelmente, foi possível se manter a base estrutural do país dentro dos princípios do socialismo mesmo diante das inúmeras dificuldades e sabotagens impostas pelos EUA. Todavia, justamente por esses obstáculos a distribuição igualitária, ao invés de ser da riqueza da nação, foi da pobreza que se estabeleceu em Cuba. Entretanto, se trata de uma situação de precariedade material bastante distinta da realidade

capitalista. A pobreza não se resulta de uma desigualdade interna do país, não se trata de uma miséria na fartura, tal como no capitalismo. As medidas tomadas para assegurar a sobrevivência da revolução diante de período de crise não perde a meta socialista – o benefício da maioria em detrimento ao privilégio de alguns. Cuba permanece, portanto, com uma situação econômica que permite uma maior igualdade social, com sistema educação e de saúde oferecido igualmente a todos e assegurados pelo governo, junto a uma política de opressão a qualquer iniciativa contrarrevolucionária. Dessa forma, o país se mantém socialista e independente – não mais uma colônia da Espanha, nem uma neocolônia dos EUA, nem um parceiro servil à URSS.

Frente às suas dificuldades, em Cuba se mantivera uma

Política Social que no projeto socialista cubano constituem as áreas onde maiores resultados e mais altos benefícios têm alcançado a população, ou seja, a educação, a saúde e o emprego e suas interrelações com os programas e serviços sociais vinculados com a cultura, a moradia, a seguridade social, a legislação, etc (GUTIÉRREZ, 2004, p. 15).

Com a permanência dessas medidas asseguradas, entende-se que não se desenvolve a opressão de uma parte da população para o sustento de uma pequena parcela favorecida, mas pode-se entender que há uma opressão geral de forma a garantir o próprio benefício da maioria. Essa situação permite resultados sociais que elevam Cuba a um alto índice de desenvolvimento humano mesmo em fase de duras restrições materiais. Neste sentido, de acordo com Leite (2006) Cuba apresenta uma taxa de mortalidade infantil inferior até mesmo à de alguns países desenvolvidos, com os melhores resultados escolares dentre os países da América Latina. Cuba apresenta, portanto, uma educação de alta qualidade assegurada para todos, junto a outras medidas que suprimem a taxa de desigualdade social resultando, conseqüentemente, no controle da violência urbana.

Dentro do formato societário cubano, não inclui a incerteza brutal que nos mantém em estado de alerta contra assaltos à mão armada, sequestros e outras formas de criminalidade frequentes nos países alinhados ao capitalismo da era globalizada. Esta análise não exclui o registro da precariedade de moradias, especialmente nas 245 zonas de grande concentração urbana de Havana, as deficiências no abastecimento de água e energia elétrica, as dificuldades no serviço de transporte e no recolhimento de lixo urbano (LEITE, 2006, p. 245).

Com uma situação de escassez de recursos sentido por todos, a educação da população cubana desempenha um importante papel na manutenção da revolução, por promover para todos os indivíduos não apenas o desenvolvimento cultural, mas também por tratar expressa e diretamente sobre a questão político-social do país e da relação deste com o resto do mundo. Todavia, a educação cubana não estaria, e nem poderia estar, imune à a críticas relacionadas à falta de recursos materiais, além da questão de uma falta de liberdade de expressão decorrente

de um regime político unipartidário. Sendo assim, cabe a análise de uma proposta pedagógica que é colocada em prática dentro de um regime de alto controle social, com escassez de recursos, e ainda assim consideradas um dos melhores sistemas pedagógicos do mundo (LEITE, 2006).

Para compreender os referenciais teóricos que embasam a o sistema pedagógico cubano é preciso destacar o ideário de José Martí (1853-1895), filósofo e ativista político cubano, mártir das lutas que resultaram na independência cubana em relação à dominação espanhola no século XIX. A teoria martiana é considerada uma das principais bases filosófico-ideológicas do sistema pedagógico cubano, com ampla disseminação antes, durante e após à introdução dos referenciais pedagógicos soviéticos na ilha. Esta base martiana se configura pela revolução cubana ter retomado, como um de seus principais alicerces ideológicos, os ideais nacionalistas do período de luta pela descolonização de Cuba em relação à Espanha. Com essa fundamentação ideológica, a educação foi considerada um dos objetos centrais da revolução pois, para Martí (2011), o conhecimento é tido como um importante poder revolucionário – “o saber vale mais que a força” (MARTÍ, 2011, p. 37).

Partindo de uma luta pela emancipação política das colônias ibero-americanas, as propostas martianas alcançam, inclusive, a possibilidade da emancipação dos indivíduos dessas colônias, com alta valorização da capacidade humana sociocultural. As questões acerca de liberdade, emancipação, política, revolução, cultura e educação estão completamente interligadas em suas propostas. Na obra martiana há o “reconhecimento tácito de que verdadeiras mudanças só são possíveis quando envolvem o ser humano em sua integralidade” (STRECK, 2008, p. 21).

Todavia, as necessidades revolucionárias martianas, relacionadas ao continente americano do século XIX, não encontram no capitalismo sua principal problemática, mas na dominação cultural advinda da colonização. Martí (2011), com seu foco nas questões de seu continente de origem, não considera as bases econômicas capitalistas um problema em si, mas sim como os homens se relacionavam entre si e com a natureza. Para o pensador seria possível realizar a emancipação de Cuba, da América e dos indivíduos que nela habitam a partir de uma nova forma sociabilidade, que se apropriasse do capitalismo em um modelo social onde a humanidade pudesse ser livre, numa concepção de liberdade que se ancora na honra e dignidade.

Libertad es el derecho que todo hombre tiene a ser honrado y a pensar y a hablar sin hipocresía. En América no se podía ser honrado, ni pensar, ni hablar. Un hombre que oculta lo que piensa, o no se atreve a decir lo que piensa, no es un hombre honrado. Un hombre que obedece a un mal gobierno, sin trabajar para que el gobierno sea bueno, no es un hombre honrado. Un hombre que se conforma con

obedecer a leyes injustas, y permite que pisen el país en que nació los hombres que se lo maltratan, no es un hombre honrado⁴⁵ (Martí, 1995, p. 04).

Coerente com a problemática da dominação colonial sobre uma população, a chamada revolucionária martiana não se detinha à questão de classe, mas à questão de pertencimento de uma terra contra conquistadores estrangeiros. Desta forma, a revolução teria um caráter transclassista, como explica Streck (2008, p. 21):

No pensamento de Martí, os interesses conflitantes não se resolvem por meio da luta de classes, conforme a teoria marxista. Por ocasião da morte de Karl Marx, Martí (2001, v. 9) escreveu um artigo no qual lhe presta a sua homenagem por haver tomado o lado dos mais fracos. Reconhece o seu mérito por haver assentado o mundo sobre novas bases e despertado a classe operária europeia. No entanto, considera inadequada a luta de classes para resolver os conflitos por jogar homens sobre homens. A revolução, nesse momento, tem um caráter transclassista ao convocar todos os cubanos para a luta pela independência. [...] essa percepção de Martí inaugura na América Latina uma tradição de recepção de Marx que vê em sua obra sobretudo a opção pelos pobres. A teologia da libertação e os importantes segmentos da educação popular se inserem nessa tradição ao não fazerem uma identificação imediata entre o popular e a classe social num sentido marxista mais estrito. Com seu aguçado senso de realidade, Martí tinha consciência da diferença de desenvolvimento das sociedades latino-americanas em relação às europeias, com pouca industrialização e com uma classe operária praticamente inexistente.

Martí (2011) percebia a problemática social europeia relativa às questões de classe, e se atentava ao fato destas questões estarem sendo reproduzidas na América através da colonização. Inclusive já antecipava o movimento neocolonizador dos EUA sobre a América latina, considerando que o país norte-americano teria incorporado todos os preceitos sociais europeus e o reproduzia de forma ainda mais perversa. Porém, percebe a problemática de classes como sendo originária em seu viés superestrutural, por meio do ódio entre as classes, como uma herança do feudalismo europeu (SANTOS, 2011). E entende que, ao se interromper a incorporação da cultura social europeia, a América poderia ser livre dessa problemática de classes. Assim, não concebe o capitalismo como a base para a questão da crise social, mas o conflito social viria desse ódio de classes, que seria uma reminiscência do despotismo e monarquia europeus.

Sob esta ótica, a própria noção de “ódio” de classes, se contrastada com “luta” de classes, revela um conteúdo ético, cuja premissa é a crença de que é possível para um povo de caráter distinto afirmar uma sociabilidade alternativa assentada no amor. Dito de outra maneira, a chave para a resolução do conflito social é para Martí antes ética do que econômica, embora as esferas não se apresentem completamente diferenciadas. Isto é viável uma vez que o ponto de partida da crítica martiana é o

⁴⁵ Liberdade é o direito que todo homem tem de ser honrado e de pensar e falar sem hipocrisia. Na América não se podia ser honrado, nem pensar, nem falar. Um homem que oculta o que pensa ou não se atreve a dizer o que pensa, não é um homem honrado. Um homem que obedece a um mau governo, sem trabalhar para que o governo seja bom, não é um homem honrado. Um homem que se conforma com obedecer a leis injustas e permite que o país em que nasceu seja pisado por homens que o maltratam não é um homem honrado. O menino, desde que pode pensar, deve pensar em tudo o que vê, deve padecer por todos os que não podem viver com honradez, deve trabalhar para que possam ser honrados todos os homens e deve ser um homem honrado (tradução livre).

homem produzido pela sociabilidade capitalista, não as relações de produção que engendram este homem [...]. Se não são as relações de produção que determinam a sociabilidade, é facultado a um povo onde convergem condições históricas e possibilidades éticas favoráveis viver de forma alternativa no modo de produção capitalista. Ou seja, há espaço para outra forma de sociabilidade no capitalismo. Em suma, Martí não estabelece os nexos entre as relações de produção capitalistas e a sua sociabilidade em geral. As relações entre a propriedade privada dos meios de produção, a mercantilização do trabalho e as formas de sociabilidade resultantes escapam à problemática martiana — o problema do fetiche lhe é alheio. Sua percepção do padrão de conflito social é superficial e de matiz ético: concentra-se nas suas formas de expressão, assim como, de maneira correspondente, suas observações econômicas se circunscrevem à esfera da circulação. Em ambos os casos, não adentra o terreno das relações de produção (SANTOS, 2011, p. 13).

Com uma compreensão de liberdade e emancipação focadas nas necessidades de independência e soberania das então colônias latino-americanas, Martí (2011) assume o posicionamento daqueles que sofreram com a invasão colonizadora – os povos indígenas –, e preocupa-se em retomar seus aspectos socioculturais. Há, em sua concepção, “o reconhecimento de que a conquista ibérica representou uma interrupção na história que os povos originários desse continente estavam construindo” (STRECK, 2008, p. 18). Com uma defesa da autoctonia, entende que a dominação e subjugação da população indígena seria a raiz dos problemas que, não só Cuba, mas toda a América enfrentava. “Não se vê como do mesmo golpe que se paralisou o índio, paralisou-se a América? E até que não se faça andar o índio, não começará a América a andar bem” (MARTÍ, 2011, p. 42). Assimilando a valorização da autoctonia como base para o próprio progresso de uma nação, vincula a sua proposta de emancipação advinda pela independência com a emancipação da humanidade, em um movimento dialético entre o global e o particular.

Martí propõe um particular (a autoctonia) como via de afirmação de um universal (o homem). Nesta visão, existem nexos tangíveis entre o processo político de independência cubana e a marcha civilizatória, bem como entre a emancipação da América Latina e a libertação do homem na sua integralidade. Em suma, em Martí, a afirmação da autoctonia é a realização do humano: patria es humanidade (SANTOS, 2011, p. 10).

Defende, para o desenvolvimento da própria Cuba enquanto uma nação soberana, a liberdade para recuperação do desenvolvimento do que chama de *hombre natural* (homem natural), com a valorização do que seria próprio da América antes da colonização.

Martí identifica na característica específica da formação latino-americana a potencialidade de afirmação histórica do *hombre natural* como ideal civilizatório, visão assentada na noção do caráter como expressão ética da característica histórica de um povo. Por isso, para Martí, a valorização do autóctono é ao mesmo tempo o método político da emancipação e a via espiritual da realização humana (SANTOS, 2011, p. 10).

Com o princípio do *hombre natural*, do vínculo do ser humano com a natureza, do respeito aos povos originários de uma terra, Martí (2011) constrói sua perspectiva socialista.

Entende que o socialismo da América deveria se desenvolver a partir de sua própria história, de seus povos de origem, e não do desenvolvimento e superação do capitalismo, tal como prevê a teoria marxiana. Como explica Santos (2011, p. 14) “Martí empatiza com as ideias de Marx, mas não com seus métodos. Esta empatia está calcada na defesa em comum dos trabalhadores”. Seu posicionamento socialista não apenas difere, portanto, do marxiano, mas revela um ceticismo em relação aos horizontes dos modelos eurocêntricos. Como defende Martí (2011, p. 49): “Não desejamos certamente que o socialismo na América seja uma cópia ou uma decalcomania. Deve ser uma criação heroica. Devemos dar a vida, com nossa própria realidade, com nossa própria linguagem, ao socialismo indo-americano”.

Essa retomada ao modelo indo-americano não significa uma volta à sociabilidade indígena tal como era, mas se refere a um desenvolvimento social e civilizatório que seja realizado de forma autônoma, sem importação acrítica de teorias, conceitos, e preceitos europeus.

O bom governante na América não é aquele que sabe como o alemão se governa ou o francês, mas o que sabe com que elementos que seu país está composto e como pode ir guiando-os unidos para chegar, por métodos e instituições nascidas do próprio país, àquele estado desejável onde cada homem se conhece e se exercita, e desfrutam todos da abundância que a natureza colocou para todos no povo que fecundam com o seu trabalho e defendem com as suas vidas (MARTÍ, 2011, p. 17).

Nesse prosseguimento, a proposta de retomada das questões indo-americanas não se colocam, necessariamente, em contraposição ao desenvolvimento social do resto do mundo. O progresso e a civilização modernos não são indesejáveis na proposta martiana, mas defronta que estes fossem importados sem a devida adequação às necessidades da realidade autenticamente americana.

Para Martí, não se coloca o dilema se os povos da América Latina devem se integrar ao mundo moderno da máquina e da ciência ou se devem ficar à margem desse processo. Há um senso de universalidade potencializado pelas atuais condições de os povos se conhecerem e promoverem intercâmbios de vários tipos (STRECK, 2008, p. 23).

A apropriação de construções e elaborações estrangeiras não seria um problema, pois não se trata de uma xenofobia ou cristalização da tradição indo-americana. A troca cultural, a incorporação de inovações estrangeiras, a mescla social seriam bem-vindos em prol do desenvolvimento das nações. O problema seria a base sociocultural sobre a qual essa se daria, e se isso significaria a aniquilação e substituição da cultura de uma sociedade autóctone. Trata-se de uma forma de assegurar que os intercâmbios e o desenvolvimento fossem sempre em prol da população que habita o ambiente em questão, e não para servir interesses de fora.

A emancipação na visão martiana perpassa, portanto, o enaltecimento dos preceitos advindos e construídos sobre os valores socioculturais típicos americanos, que teria o potencial de proteger os povos americanos da exploração e da reprodução das problemáticas sociais trazidas pela colonização europeia. Como explica Santos (2011, p. 12) a “positivação da sua especificidade cultural aparece como premissa de uma emancipação das mentalidades, condição para a projeção de uma unidade continental capaz de se contrapor soberanamente no cenário geopolítico mundial”. Com uma percepção de conflito social de matriz ética, a emancipação da humanidade se refere à possibilidade de se desenvolver as características socioculturais do *hombre natural*.

Pequena propriedade rural, democracia e salários justos resumem o programa social de Martí, assentado na premissa política do equilíbrio entre as classes sociais. Este projeto nacional, reformista do ponto de vista do modo de produção (embora, sob nossa ótica, inovador no seu horizonte de modernidade) está alicerçado em uma visão da história na qual a dinâmica da luta de classes está subordinada à noção de equilíbrio do mundo; as relações de produção capitalistas estão subordinadas ao caráter de um povo; o desenvolvimento das forças produtivas está subordinado à autoctonia; a economia está subordinada à ética; e a visão de progresso subordinada ao desígnio do *hombre natural* (SANTOS, 2011, p. 17-18).

Mesmo considerando o aspecto ético, moral e cultural como bases de uma sociedade, e não as relações sociais de produção, Martí (2011) assume a postura de pensar a realidade a partir das circunstâncias concretas, realizando, inclusive, ações subversivas à dominação – em 1892 funda o Partido Revolucionário Cubano e participa ativamente da luta pela independência de 1895, que resultou em seu assassinato (STRECK, 2008). Suas ações, produções e militância resultaram no enraizamento das ideias martianas na própria cultura cubana, promovendo a valorização da educação tal como o pensador a concebia – como via revolucionária emancipadora.

Martí (2011), com sua ótica revolucionária profundamente ancorada na questão sociocultural, entende que “trincheiras de ideias valem mais do que trincheiras de pedra. Não há proa que corte uma nuvem de ideias [...] Os povos que não se conhecem têm que se apressarem para se conhecerem, como os que vão lutar juntos” (MARTÍ, 2011, p. 12). O desenvolvimento e promoção de ideias possui, assim, uma elevada força revolucionária, na qual ressalta a questão do conhecimento. Em sua percepção, infere que a colonização europeia sobre a América se mantivera utilizando-se o engano e a superstição como artifícios de dominação. A servidão de um povo se assentaria, portanto, na ignorância deste: “a un pueblo ignorante puede engañarsele con la superstición, y hacerle servil. Un pueblo instruido será siempre fuerte y libre. [...] El mejor modo de defender nuestros derechos, es conocerlos bien;

así se tiene fe y fuerza⁴⁶” (MARTÍ, 2001, p. 375). O conhecimento, assim, se posiciona como uma base estrutural para a luta e para a reconstrução de uma sociedade emancipada.

Desta forma, a educação, como integrante do processo de emancipação, deveria ser obrigatória para todos. Na proposta martiana de obrigatoriedade do ensino, há a ressalva da liberdade deste, da seguinte forma: “enseñanza obligatoria y libertad de enseñanza; porque aquella tiranía saludable vale aún más que esta libertad⁴⁷” (MARTÍ, 2018, p. 289). Considerando a apropriação do conhecimento como elemento capaz de promover a liberdade, justifica-se uma educação a ser realizada de forma compulsória, e ainda como proposta política de um Estado que se pretenda emancipado. Nesse sentido, a autonomia martiana se ancora numa necessária apropriação do conhecimento, sem o qual não considera possível a um povo ser livre. Constrói, assim, a defesa de uma educação popular como elemento revolucionário condizente com sua percepção de emancipação, no qual a “dimensão de gratuidade que fará da educação popular um importante espaço para formação de lideranças com um compromisso ético-político que privilegia a solidariedade” (STRECK, 2008, p. 21). Portanto, a proposta martiana de educação se configura como obrigatória e gratuita, a ser oferecida a todos sem distinção.

Educación popular no quiere decir exclusivamente educación de la clase pobre; sino que todas las clases de la nación, que es lo mismo que el pueblo, sean bien educadas. Así como no hay ninguna razón para que el rico se eduque, y el pobre no, ¿qué razón hay para que se eduque el pobre, y no el rico? Todos son iguales⁴⁸ (MARTÍ, 2001, p. 375).

Com o foco na problemática da dominação de um povo como um todo, em sua perspectiva socialista martiana, propõe o desenvolvimento dessa unidade nacional, no qual todos devem ser considerados iguais. Não por uma tomada de poder de uma classe trabalhadora, mas pela retomada da autoctonia que promove uma identificação comunal da população. Nesse prosseguimento, se torna elemento pedagógico revolucionário a profunda investigação e apropriação da realidade indo-americana.

No jornal, na cátedra, na academia, deve-se levar adiante o estudo dos fatores reais do país. Conhecê-los é suficiente, sem vendas nem rodeios; porque quem deixa de lado, por vontade ou esquecimento, uma parte da verdade, cai mais adiante pela verdade que lhe faltou, que cresce na negligência e derruba o que se levanta sem ela. Resolver o problema depois de conhecer seus elementos é mais fácil que resolver o problema sem conhecê-los. [...]. Conhecer é resolver. Conhecer o país e governá-lo

⁴⁶ “Um povo ignorante pode ser enganado pela superstição, e tornado servil. Um povo educado será sempre forte e livre. [...] O melhor modo de defender nossos direitos é conhecê-los bem, assim se tem fé e força” (tradução livre).

⁴⁷ Liberdade de ensino e ensino obrigatório. Ou melhor, ensino obrigatório e liberdade de ensino; porque aquela tirania saudável vale ainda mais do que essa liberdade (tradução livre).

⁴⁸ Educação popular não quer dizer exclusivamente educação da classe pobre; mas que todas as classes da nação, que é o mesmo que o povo, sejam educadas bem. Assim como não há nenhuma razão para que se eduque o rico e não o pobre, que razão há para que se eduque o pobre e não o rico? Todos são iguais (tradução livre).

conforme o conhecimento é a única forma de livrá-lo das tiranias. A universidade europeia há de ceder à universidade americana. A história da América, dos Incas até aqui, tem que ser ensinada em detalhes (MARTÍ, 2011, p. 20-21).

O conhecimento, e conseqüentemente a educação, que operasse com a elevação da erudição do povo, a partir do resgate das características próprias da América, seria um importante elemento para a liberação dos povos americanos. A inserção de conteúdos pedagógicos supostamente desinteressados é denunciada por Martí (2011) como disseminação de um conhecimento que não é útil para a população americana, mas que serve a sua dominação. Contra isso, Martí (2011, p. 20) denuncia a vinda do “homem natural, indignado e forte, [que] derruba a justiça acumulada dos livros, porque [essa] não é administrada de acordo com as necessidades patentes do país”. Com esta premissa, a proposta martiana defende que, “numa realidade de interesses conflitantes, a neutralidade implica anuência com aqueles que detêm os instrumentos e meios de exercer o controle” (STRECK, 2008, p. 21).

Entretanto, não apenas o desenvolvimento do conhecimento vinculado ideologicamente à realidade cubana seria o suficiente para a formação do ser humano emancipado. Em decorrência de sua defesa socialista indo-americana que relaciona a emancipação da humanidade ao resgate de sua autoctonia, Martí (2018) entende que a formação do ser humano livre, ou seja, honrado, perpassa o desenvolvimento de seu espírito que se torna forte, também, por meio das atividades laborais, especificamente as atividades manuais. Desta forma, a formação da humanidade, apesar da alta relevância concedida ao conhecimento, não poderia se realizar sem a atividade do trabalho manual. “La pluma debería manejarse por la tarde en las escuelas; pero por la mañana, la azada⁴⁹” (MARTÍ, 2001, p. 53). O ser humano emancipado martiano, o *hombre natural*, se forma, assim, tanto com o acesso e desenvolvimento do conhecimento quanto com a realização e o desenvolvimento do trabalho manual⁵⁰.

Dos Estados Unidos, ele admira também a formação técnica, mas especialmente a sua vinculação direta com a fábrica. Ele vê nessas escolas a possibilidade de superar a secular tradição de ver o trabalho manual como algo inferior, para escravos. Do trabalho manual, vê vantagens físicas, mentais e morais que poderiam ajudar o crescimento de cada homem e das sociedades hispano-americanas (STRECK, 2008, p. 18-19).

Pode-se interpretar que, ainda que com outra base ontológica, trata-se da problemática da divisão do trabalho como algo que retira da humanidade sua integridade. Revela-se, assim,

⁴⁹ “A caneta deve ser manuseada pela tarde nas escolas; mas de manhã, a enxada” (tradução livre).

⁵⁰ Entende-se que o que Martí percebia por meio do trabalho manual na verdade se trata da formação humana integral que a perspectiva marxiana prevê por meio da realização do trabalho produtivo, seja este manual ou intelectual.

uma concepção emancipadora humana que se apoia na atividade concreta sobre a realidade social, apesar de não a relacionar diretamente como sua infraestrutura econômica, e da decorrente necessidade de superação do capitalismo para sua realização.

Sendo esse ideário retomado como base filosófico-ideológica da Revolução Cubana do século XX, o conhecimento e a cultura se tornam pedras angulares do processo emancipador. De tal forma que a educação, a escola e os professores carregam uma alta relevância no processo e manutenção da revolução, presente em Cuba até os dias atuais. Desde o início da implantação do Estado revolucionário fidelista, a ideia martiana da educação como via para atingir a plena liberdade é amplamente difundida (RODRÍGUEZ, 2011), direcionando as mudanças no sistema educativo cubano. Como explica Leite (2011, p. 284-285),

Defensor da escola obrigatória para *Nuestra América*, a síntese de seu ideário constitui, até hoje, um paradigma: o estudo, como direito de todos, asseguraria a liberdade de consciência, cultivando o homem para sua circunstância histórica. As estreitas relações, por ele pleiteada, entre educação, desenvolvimento ideológico da nacionalidade e formação do professor como um soldado da independência política são consideradas as bases da Educação em Cuba. [...] A relação que estabelecera Martí (1975, t. 8, p. 288) entre educação e emancipação – “ser culto é o único modo de ser livre” –, complementada com os pressupostos do movimento 26 de julho, serviu de base para a concepção de um sistema de Educação orientado por novos fundamentos.

Os fundamentos pedagógicos ancorados no pensamento martiano se expressam na sua concepção de construção sociocultural ao mesmo tempo autônoma e universalista, que centraliza a educação como base da emancipação do povo e do indivíduo. Desta forma, o “pensamento de Martí coloca-se como inspiração de uma pedagogia radical, fortemente ancorada na realidade social e cultural na qual se realiza, mas igualmente comprometida com a transformação dessa realidade” (STRECK, 2008, p. 24). Com esta base, o sistema pedagógico cubano se concretiza seguindo suas propostas pedagógicas de *educação obrigatória, gratuita e universal; de um ensino que opere com sobre a ótica da história e desenvolvimento propriamente cubanos; da ideologização do ensino como instrumento de luta e resistência; da valorização equânime e combinação entre ensino e trabalho manual, e a própria concepção apaixonada da educação como algo além da intelectualidade, mas como formação do caráter, do espírito humano, enfim, como a alma de um povo.*

Com esse norteamento pedagógico, o Estado revolucionário cubano realiza, a partir de 1959, um investimento político e ideológico massivo em prol da educação, além de medidas objetivas que visam incentivar a elevação cultural da população, com foco na alfabetização.

Os movimentos alfabetizadores, trazendo dimensões de epopeia, constituíram a fonte motivadora das medidas revolucionárias, que iriam transformar a nação. O novo modelo, com base no Ativismo Pedagógico – quem sabe mais, ensina quem sabe menos – perpassou toda década de 60 (LEITE, 2011, p. 285).

Esse movimento pedagógico já vinha sendo efetivado, informalmente, como ação revolucionária antes mesmo da vitória da revolução, a partir de dezembro de 1956, o que contribuiu também para o caráter extremamente popular da Revolução Cubana.

As campanhas de alfabetização começaram na etapa da luta insurrecional, quando os guerrilheiros em *Sierra Maestra* deveriam ser, além de combatentes, difusores de cultura e organizadores sociais, responsáveis por levar o conhecimento aos lugares mais intrincados, não só da problemática local como da internacional, produzindo um fluxo entre as necessidades do trabalhador rural e as preocupações em âmbito nacional (LEITE, 2011, p. 82).

Como decorrência, no dia 22 de dezembro de 1961⁵¹, Cuba é declarada Território Livre de Analfabetismo, e José Martí é consagrado símbolo da relação entre revolução e educação. Conforme foi utilizada no período insurrecional, a Campanha Nacional de Alfabetização colaborou para a mobilização coletiva pela Revolução, além de se configurar como “o primeiro vínculo da educação à vida política, pois os alfabetizadores compreenderam as desigualdades sociais e conscientizaram-se da necessidade de superação dos graves problemas que afetavam o país” (LEITE, 2006, p. 84). Se inicia, assim, uma acelerada e expansiva formação de professores no qual estes já são formados dentro da concepção de professor como militante político.

Congruentemente ao estímulo para uma ascensão cultural emergencial da população, o governo cubano realiza medidas voltadas para a promoção da inclusão de todos no sistema educacional formal.

Dentre as ações do Governo Revolucionário para garantir o acesso à educação em todos os níveis, a todos os cidadãos, em todas as regiões do país e a todos os setores sociais de todas as idades, encontram-se: a reorganização do Ministério de Educação (MINED); a conversão de todos os quartéis em escolas; a nacionalização de todas as escolas privadas; a Campanha Nacional de Alfabetização; o plano nacional de bolsas de estudos (1961); o início da educação sistemática de adultos; a formação acelerada de professores e a reforma universitária [...]. O plano de bolsas de estudos e o sistema de internatos e semi-internatos incluía, além do ensino e dos materiais, alojamento, alimentação, transporte, roupa, calçados e assistência médica (CÉSAR, 2004, p. 49).

Ainda na década de 1960, Rodríguez (2011) afirma que houve a combinação do ensino com o trabalho produtivo, sendo esta organizada em todos os níveis de ensino, adequada às características de cada subsistema de educação. Todavia, ressalta-se que esta orientação é de base martiana, com a preocupação em “desenvolver nos estudantes o amor pelo trabalho como valor fundamental de uma sociedade de trabalhadores [...] para fomentar neles, desde cedo, valores tão essenciais como a responsabilidade e a laboriosidade” (LÓPEZ, 2011, p.

⁵¹ Vale ressaltar que em 1953, seis anos antes dessa data, se contabilizava mais de um milhão de analfabetos no país (LEITE, 2017).

57). Por essa via, Leite (2006) percebe a execução de uma concepção de politecnicidade martiana, na qual se estrutura o trabalho como princípio educativo. Sendo assim, o conceito de politecnicidade se configura como uma das bases do sistema educacional, o que não suplantou a necessidade de ser desenvolvido, paralelamente, o ensino profissionalizante, devido às necessidades específicas laborais do país. De qualquer forma, por se tratar de uma base econômica socialista, o caráter da vinculação entre ensino e trabalho, tanto com um foco politécnico quanto profissionalizante⁵², recebe a emulação socialista, no qual há o incentivo à atividade criadora, dentro do método que pressupõe o controle e avaliação dos resultados de seu próprio trabalho (LEITE, 2006).

Já na década de 1970, com a consolidação do apoio decorrente da vinculação entre o Cuba e a URSS que ultrapassa as questões de apoio político-econômico e de suprimento material e bélico, a Revolução Cubana recebe influências ideológicas do socialismo soviético, que alcançam o sistema educacional. Leite (2017) entende que neste período ocorre uma segunda revolução educacional, relacionando as transformações na educação da década de 1960 e da década de 1970, de forma que a “primeira revolução educacional alfabetizou e emancipou culturalmente, a segunda universalizou e implantou novas relações entre o estudo e o trabalho” (LEITE, 2017, p. 08). Pode-se dizer que o sistema pedagógico cubano foi construído sobre os pilares próprios da revolução anti-imperialista com base anticolonial martiana e do modelo soviético que se difundia na URSS numa fase pós-stalinista.

Em dezembro de 1975, foi celebrado o Primeiro Congresso do Partido Comunista de Cuba e foi ditada a Tese de Política Educacional, com sua correspondente Resolução, que oficializava a pedagogia socialista marxista-leninista, sem perder de vista o pensamento educativo martiano e a herança histórica do pensamento educacional cubano (RODRÍGUEZ, 2011, p. 48).

Se incorpora, assim, diretrizes pedagógicas que asseguram a formação do indivíduo para o coletivo, dentro de um Estado que assegura a formação de todos. Além disso, assim como ocorreu na URSS e em seus territórios, a cultura desportiva⁵³ foi impulsionada no sistema pedagógico cubano, como um símbolo da impavidez e determinação do caráter da população cubana.

Se assimila, portanto, na pedagogia cubana, algumas contribuições teóricas soviéticas específicas e, em especial, as propostas do pedagogo ucraniano soviético Anton Makarenko

⁵² Leite (2006) faz a ressalva que devido à crise a partir do Período Especial de Paz (pós anos 1990), as concepções de politecnicidade e educação profissional foram se mesclando a ponto de ser difícil precisar uma fronteira entre elas, surgindo a necessidade de se reafirmar o caráter do ensino politécnico.

⁵³ Durante a Guerra Fria, as conquistas desportivas e em particular as olimpíadas, foram utilizadas como uma espécie de “campo de batalha simbólica” entre o bloco capitalista e o bloco socialista, no qual buscavam demonstrar a potência de seus sistemas por meio dos triunfos de seus atletas.

(1888-1939) foram sedimentadas nesse período (LEITE, 2006). Nas propostas de Makarenko (2010) se mostra o caráter de um educador aberto, porém rígido, durante sua atuação com jovens marginalizados com necessidades formativas para reinserção na comunidade. Destaca-se, em suas proposições, o trabalho como elemento educativo; a constituição de uma moral socialista e de um dever cívico que levassem à construção da sociedade comunista; a autogestão das comunas por parte dos jovens; e a coletividade e as relações sociais como momentos predominantes da dinâmica (ROSSI, 1981). Voltando-se para o contexto cubano, a educação vinculada ao trabalho para a formação do homem comunista, o foco de se educar o indivíduo para o coletivo, e a instituição de uma assembleia geral como um órgão fundamental para que as decisões fossem tomadas com a participação de todo o coletivo (VALLE, 2012), resumem alguns dos pressupostos makarenkianos que foram incorporados nos processos educativos cubanos. Também pode ser entendido que se agregou sua valorização da disciplina, na qual nas “concepções de Makarenko [...] não era um fim, mas um meio, visando o sucesso da vida na escola, e um recurso para vencer as dificuldades” (LEITE, 2006, p. 119). Desta forma, os pressupostos makarenkianos auxiliam a fundamentar uma pedagogia que precisava ser ao mesmo tempo veemente e revolucionária.

Com a necessidade de uma certa unidade de pensamento para se manter a Revolução diante das inúmeras tentativas de dominação da ilha pelas forças expansionista estadunidenses, se concretiza, junto ao exemplo de Estado socialista que se tinha na URSS, uma proposta pedagógica capaz de fazer prevalecer a vertente revolucionária socialista, que libera o lado coletivo social, porém desempenhando uma forma controladora sobre o indivíduo. Como resultado,

a tomada das decisões no campo educacional, a partir do processo revolucionário, em especial nas décadas de 60 e 70, demonstrou uma tendência à centralização política. A estrutura administrativa dirigente era encarregada de transmitir no sentido vertical – até a base – as diretrizes elaboradas por níveis superiores. Instâncias intermediárias e escolas tinham, em geral, pouco espaço nas decisões e autonomia limitada. O efeito mais imediato dessa estrutura caracterizou-se por deficiências no protagonismo dos professores (LEITE, 2006, p. 100).

A partir da década de 1980 se procura realizar uma descentralização dos processos educacionais, utilizando a participação democrática das massas nos processos decisórios, de forma que “a escola deveria ser encarada como ‘um organismo que se autoconhece, autorregula, autodetermina e autogestiona’” (LEITE, 2006), tais como os princípios makarenkianos. Contanto que a Revolução e a direção do chefe de Estado não fossem questionadas, pode-se dizer que se desenvolveu determinada democracia, inclusive com liberdade para eleições na direção escolar.

Se realiza, assim, uma estruturação educacional que visa tanto a expansão acelerada dos sistemas de ensino quanto um robustecimento ideológico que os direcione à manutenção da revolução socialista – sendo esta última constantemente ameaçada e sabotada pelas forças estadunidenses. Não à toa, se fortalece a concepção pedagógica de construção e transmissão de conteúdos que possuem claramente o propósito de incitar e manter a revolução pela emancipação. É neste sentido que Leite (2011) aponta que a educação em Cuba é altamente ideologizada, de forma que não há uma tentativa de colocar a educação em um campo de falsa neutralidade, afinal toda a educação já seria intrinsecamente ideológica. A autora defende que os pressupostos educacionais que são encontrados nos países capitalistas, voltados para a preparação para o mercado de trabalho, possui um alto nível de ideologização, que não se percebe porque vive-se o capitalismo de forma naturalizada nesses países. Todavia, em Cuba, por se tratar de uma ideologização de esquerda revolucionária expressamente utilizada para garantir a permanência da revolução, a carga ideológica da educação se torna evidente. De forma mais expressiva, López (2011, p. 71) afirma que um dos objetivos principais da educação seria “converter os princípios ideológicos, políticos e morais comunistas em convicções pessoais e hábitos de conduta diária”.

Nesse processo, com uma valorização explícita dos referenciais revolucionários, a construção da autoconfiança da população e de um orgulho nacional cubano também integram os objetivos educacionais, alinhando a educação escolar como local de formação de identidade patriótica. Como explica Leite (2017, p. 01), o sistema pedagógico cubano posiciona a “escola como centro de cultura popular, formadora de sentimentos e de princípios morais” Dessa forma, a escola participa ativamente da reafirmação a cultura cubana, a *cubanía*⁵⁴, como um componente revolucionário característico da população, que carrega um significado de força, autonomia e integridade. Para tal desempenho, a relação entre a escola e a sociedade é incentivada e oficializada de forma que a “família, a comunidade e a sociedade, em seu conjunto, são estimuladas a ter uma participação ativa em todos os aspectos relativos à educação [...] também por meio de organizações sociais, profissionais e científicas” (LÓPEZ, 2011, p. 57).

Seguindo uma linha pedagógica de institucionalização estatal da educação, com ordenação de inspiração militar, e com uma valorização martiana da educação, o sistema pedagógico cubano constitui um sistema bem estruturado, abrangente, diversificado, e

⁵⁴ “A *cubanía*, segundo Rodríguez Rivera (2005), é a consolidação da nacionalidade, o caráter insular alicerçado desde as origens do país, que vem traçando pautas para atitudes da população cubana em todas as épocas” (LEITE, 2006, p. 70).

composto de segmentações bem definidas em suas divisões e subdivisões. Como explica López (2011), buscou-se formalizar uma educação que pudesse abranger toda a população cubana respeitando a diversidade necessária para a solidificação de um país socialista, no qual o objetivo último da formação seria estar qualificadamente “a serviço do que demande o desenvolvimento do país” (LÓPEZ, 2011, p. 61). Dessa forma, a educação cubana se divide em educação pré-escolar; educação geral politécnica para o trabalho, com a subdivisão entre primária, secundária e pré-universitária; educação especial; educação profissional, subdividida em escola de ofícios e institutos politécnicos; educação de adultos, designada nos níveis educação operária e camponesa, secundária operária e camponesa, e faculdade operária e camponesa; sendo que todas essas modalidades possuem acesso para admissão na formação universitária. Para o ingresso nas universidades, os estudantes devem percorrer o sistema até um dos níveis médio superiores e realizar exames nas disciplinas de Espanhol, Matemática e História de Cuba (LÓPEZ, 2011).

Compreende-se que o sistema pedagógico cubano se ancora numa visão revolucionária do ensino, que demanda medidas e resoluções especiais para o trabalho pedagógico dos professores. Dentre essas normativas pedagógicas diferenciadas, destaca-se (LEITE, 2006):

- O período escolar em tempo integral como o modelo prioritário para o sistema de ensino, com início, aproximadamente, às 7h30min, e sua conclusão, às 16h30min;
- A prática da “entrega pedagógica”, que se efetiva na passagem do estudante do ensino primário para o secundário, no qual se acompanha um criterioso e detalhado relatório com dados significativos de cada estudante, com a compreensão que faz parte do trabalho docente conhecer seus estudantes para atendê-los apropriadamente;
- Os fatos históricos relacionados à Cuba e à Revolução são sistematicamente trabalhados nas aulas; sendo a História, junto à Língua materna e a Matemática as disciplinas consideradas base para uma formação em prol do desenvolvimento do país socialista;
- As organizações de massa são inseridas no cotidiano escolar nos processos decisórios, além de se contar com a Organização de Pioneiros José Martí⁵⁵ que congrega crianças e adolescentes até o nono grau como prática integrante das atividades escolares;

⁵⁵ A Organização de Pioneiros José Martí “constitui a primeira organização na qual podem ingressar todos os escolares, desde o ensino primário até a ESB, na qual se desenvolve o sentido do dever social, baseado no interesse pelo estudo, na motivação pelos trabalhos socialmente úteis e na preparação para a defesa da Pátria” (LEITE, 2006, 147).

- Nas aulas ocorre a expressa educação de valores, como a solidariedade, a identidade nacional e o patriotismo, considerados essenciais na luta contra o egoísmo, o individualismo, a ineficiência e a desnacionalização;
- Um número restrito de estudantes por professor em sala de aula, na qual a média, entre os menores até três anos, é de seis crianças para cada adulto, e para os demais grupos a proporção é de dois adultos, uma professora e uma auxiliar pedagógica, por turma de 25 estudantes;
- A concepção e execução da formação dos Professores Generalistas Integrais (PGI), que se desdobrou na prática de um trabalho docente cooperado entre estes.

Indo na contramão de uma tendência de se enfatizar as estratégias e inovações pedagógicas fundamentadas nos componentes da didática, em Cuba se estruturou a formação dos Professores Generalistas Integrais (PGI), em uma concepção que a essência das transformações educacionais ocorre pela transformação dos professores.

Para dar resposta aos problemas que afetavam a qualidade da educação e, em particular, aos relacionados à individualidade no processo educativo, implementou-se a ideia de formar os professores generalistas integrais – os PGI – capazes de ministrar todas as *asignaturas*, exceto Inglês e Educação Física, a um grupo de 15 alunos, convertendo dessa forma o professor em um tutor, um conselheiro, conhecedor de seu meio familiar, de suas perspectivas e dificuldades. De acordo com a proposta, o maestro polivalente deve acompanhar os mesmos alunos, desde o sétimo até o nono grado (LEITE, 2006, p. 127).

Restringindo para o número de 15 estudantes a serem atendidos por um professor, que os acompanham em quase todas as disciplinas curriculares, durante um longo período de suas vidas escolares, se favorece o estreitamento na relação professor-estudante e a interdisciplinaridade na transmissão dos conteúdos. Com esta proposta, se viabilizou uma outra medida que consiste na formulação de um diagnóstico integral de cada um de seus quinze estudantes, a ser compartilhado com os demais professores não generalistas integrais.

Entende-se que a integralidade requerida nesse processo requer o conhecimento completo do aluno, ou seja, o PGI deve saber o que cada aluno sabe, como sabe, como se comporta, como aprende, como pensa e quais as suas qualidades, com base nas avaliações permanentes. A formação humana em sua integralidade é concebida em estreita vinculação em todas as esferas sociais de cada estudante, o que inclui a prática de visita dos PGI nos lares de seus estudantes (LEITE, 2006). O professor torna-se, assim, o principal responsável pela formação do cidadão cubano.

Pode-se interpretar que diante da dissolução do bloco mundial socialista, a concepção do professor como militante político é reforçada e aprofundada, com a perspectiva de que a

educação tem a expressa função, dentre suas atribuições formativas, de operar pela manutenção da Revolução. Afinal,

A grande tensão foi motivada não só pelo desaparecimento da URSS, mas pela crise do pensamento ocidental, em razão dos desequilíbrios sociais e da perda de referenciais teóricos e históricos. Entretanto, na percepção deste estudo, com o advento de todas as mudanças, o modelo projetado para a educação cubana segue buscando consolidar a defesa dos princípios do socialismo, sendo que a intencionalidade declarada nas práticas e nos discursos é conseguir um alto nível de ideologização do ensino, valorizando um legado pedagógico autóctone, o qual contribuiu para a vinculação do trabalho e do estudo em um contexto distinto dos postulados neoliberais (LEITE, 2011, p. 284).

Conclui-se que os professores e sua formação garantem o sucesso do sistema pedagógico cubano frente às dificuldades enfrentadas na batalha de se concretizar não só apenas o socialismo em um só país, mas um país insular, latino-americano, e geograficamente localizado apenas à 176km do território estadunidense. Portanto, defende-se que as conhecidas críticas relacionadas à falta de liberdade de expressão no sistema pedagógico tratam-se de medidas necessárias para a situação socialista cubana, e que essa, ainda, é preferível à pseudoliberalidade do capitalismo, na qual tudo se é permitido dizer, porém a última palavra é dos interesses do capital.

Sendo assim, contrapondo o pressuposto marxiano de não trazer para a formação escolar elementos políticos e ideológicos, o sistema pedagógico cubano se destaca justamente pela ideologização do ensino, devido a necessidade de se refrear movimentos contrarrevolucionários. A “Batalha das ideias”⁵⁶, impulsionando a produção de diferentes medidas para se proporcionar a todo o povo cubano uma cultura geral integral, permitiu um avanço ainda maior no ensino do conhecimento a partir da compreensão em sua totalidade e contradição, operando no desvelamento da superioridade da proposta socialista frente à alienação e desumanização capitalista.

Não obstante, entende-se que esse modelo ideológico cubano, se for trabalhado no atual contexto brasileiro no qual há grupos que defendem que uma alternativa à atual crise política seria a retomada de um nacionalismo que, ao contrário de ser opor ao capitalismo internacional, se volta contra “comunistas, terroristas, corruptos”, traria mais retrocessos do que a revolução. Juntamente ao estreitamento das possibilidades escolares devido às ameaças do movimento “Escola sem partido”, parece ser contra produtivo propor uma ideologização do ensino no Brasil. Nesse prosseguimento, se mostra pertinente a prerrogativa marxiana de

⁵⁶ Em 1996, Fidel Castro, ao defender o socialismo como a construção de um novo sistema social e econômico a partir do exercício da reflexão sobre a prática do povo cubano, utilizou a expressão “Batalha de Ideias”, visando utilizar as ideias como uma nova munição a ser colocada nas mãos dos povos.

que o foco educativo deve estar em trabalhar com uma formação omnilateral, formando o ser humano em sua integralidade, que o capacitaria a compreender o mundo em sua radicalidade. Assim, ao permitir o processo de sucessivas aproximações com a realidade, essa formação seria, em si, revolucionária, ao revelar a necessidade e a possibilidade da transformação do existente, sem que isso possa ser chamado de doutrinação ideológica.

Dessa forma, o modelo cubano pode contribuir com suas outras propostas que, além da união entre ensino e trabalho produtivo que permeia todos os níveis da educação, se empreende a valorização da escola enquanto centro cultural, com alta permeabilidade da comunidade escolar em seus processos. O período escolar em tempo integral; uma restrição apropriada de números de estudantes por professor; o incentivo à integração entre os docentes da escola; e até mesmo a proposta do professor generalista integral (PGI), se constituem como medidas interessantes a serem consideradas no contexto brasileiro. Todas elas contribuem para um aprofundamento da possibilidade de a escola executar sua função, a formação humana para além da fragmentação posta pelas necessidades do capitalismo.

Percebe-se que as propostas pedagógicas do sistema educacional cubano não foram estruturadas com uma vinculação direta aos pressupostos marxianos, assim como foi elaborada a pedagogia socialista soviética nos primeiros anos de Revolução Russa. Em Cuba, os pressupostos pedagógicos foram sendo elaborados com os princípios martianos em conjunto à necessidade de se manter a Revolução Cubana frente aos ataques do capitalismo global. Todavia, por caminhos sinuosos, tal como são os reais movimentos históricos, a pedagogia cubana pode ser posta como uma das referências de propostas revolucionárias pedagógicas, demonstrando na prática o potencial da educação nos processos revolucionários. E, justamente por se estruturar sobre uma base subversiva ao capitalismo, ocorre, de certa forma, um alinhamento ao pensamento pedagógico marxista.

5.4 Pedagogias socialistas no contexto brasileiro

Apesar de nunca ter ocorrido a existência de um Estado revolucionário socialista no Brasil, a perspectiva comunista como via de emancipação humana possui determinada inserção e elaboração no pensamento educacional brasileiro. Essas propostas operam a partir de uma vertente dialética na qual a educação escolar não pode ser apontada como fonte de mudanças revolucionárias, ao mesmo tempo em que ocupa uma importante função de formação humana que pode realizar influências substanciais na direção da revolução. Com este foco destaca-se a construção da Pedagogia Histórico-Crítica, que busca uma via

pedagógica revolucionária ainda inserida na formatação escolar burguesa; e a Educação do Campo, que, com uma forte base organizacional decorrente de movimentos populares, se constitui com uma proposta – ainda que composta de concepções de oposição ao capitalismo distintas – que rompe subversivamente com pressupostos da educação burguesa.

A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) é estruturada por volta dos anos 1980, pelo do filósofo brasileiro Dermeval Saviani (1943-), recebendo, a partir dos anos 1990, expressiva contribuição do pedagogo brasileiro Newton Duarte (1961-), e por fim se tornando uma proposta pedagógica abordada por diversos autores no Brasil. Como baluarte de suas propostas procura demonstrar a capacidade subversiva da educação escolar mesmo em momentos de profunda contradição gestadas pela lógica capitalista, antagonizando com as perspectivas das teorias educacionais crítico-reprodutivistas. Nessa concepção, Duarte (2013, p. 69) defende que

a escola não é uma instituição inerentemente burguesa e alienada. Ao contrário, trata-se de uma instituição cuja tendência essencial, é a socialização do conhecimento nas suas formas mais desenvolvidas. Nesse sentido, eu afirmo o oposto do que alguns marxistas têm afirmado. A escola é uma instituição socialista em si, uma instituição inerentemente socialista. Quando o professor ensina matemática, química, física, biologia, história, geografia, língua portuguesa, línguas estrangeiras, arte, filosofia etc., socializando o conhecimento nas suas formas mais desenvolvidas, ainda que, no campo das discussões político-ideológicas, esse professor não se posicione em defesa do socialismo, está contribuindo para o socialismo sem ter consciência desse fato.

A proposta subversiva da PHC se concentra na potencialidade do conhecimento filosoficamente constituído de se descortinar a realidade social concreta, possibilitando que os agentes envolvidos no processo educacional se tornem sujeitos de posse das ferramentas intelectuais necessárias para lutarem pela emancipação humana. Desta forma, preconiza a socialização do saber sistematizado como função escolar revolucionária, preocupada em “articular a escola com as necessidades da classe trabalhadora” (SAVIANI, 2012, p. 08). Ressalta-se que o foco nas necessidades da classe trabalhadora não significa uma educação exclusiva a esta classe, mas sim que esteja alinhada com seus interesses de classe para si, devido a esses interesses serem aqueles que se direcionam à emancipação humana.

Com uma perspectiva dialética da prática pedagógica, a PHC se articula declaradamente sobre a base do materialismo histórico-dialético, na qual, além das obras marxianas, se ancora no aporte teórico prioritariamente gramsciano. “Além de Marx, Gramsci que, dentre os teóricos marxistas, foi aquele que mais avançou na discussão da questão escolar, alimentou minhas análises pedagógicas” (SAVIANI, 2012, p. 08). Dentre outras questões, em Gramsci (2001) a Pedagogia Histórico-Crítica se une na proposta da escola unitária, que se propõe a combater o sistema dual de educação: uma escola clássica, voltada

para a elite social, que deve formar o intelectual; e a escola profissional, destinada à classe trabalhadora, com um ensino voltado para a aquisição de técnicas laborais. A classe dominante teria a função social de pensar o mundo, de acordo com óticas hegemônicas, restando à massa realizar a produção de toda a base material que suporta a sociedade, à custa de sua alienação.

Se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se não multiplicar e hierarquizar os tipos de escola profissional, mas criar um tipo único de escola preparatória (primária-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige (GRAMSCI, 2001, p. 49).

Nesse sentido, a escola única deveria ser “de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (GRAMSCI, 2001, p. 33). A perspectiva é de uma formação omnilateral, na qual Saviani (2012) realiza um tensionamento maior na questão relativa a fornecer à classe trabalhadora o acesso à uma formação que os capacite, também, enquanto intelectuais. Não apenas intelectuais, mas intelectuais orgânicos⁵⁷ à sua classe.

Configurando um método pedagógico com esse norteamento, Saviani (1991a) destaca cinco momentos sistematizados, que devem variar de acordo com as situações específicas que envolvem a prática pedagógica, alicerçados nos seus estudos sobre a passagem do senso comum para a consciência filosófica. O primeiro momento seria a *prática social*, no qual professores e estudantes apresentam seus diferentes níveis de conhecimento e experiência sobre determinado objeto a ser trabalhado pedagogicamente. Gasparin (2011) lembra que, em princípio, o professor situa-se em relação à realidade de maneira mais clara e mais sintética que os estudantes, sendo que esses, de maneira geral, possuem uma visão sincrética, caótica, frequentemente de senso comum. Todavia, ainda que, muitas vezes, naturalizada, essa visão é sempre uma totalidade que representa uma concepção da realidade. O segundo momento seria a *problematização*, com o objetivo de identificar as questões problemáticas a serem resolvidas dentro da determinada prática social, identificando também quais seriam os conhecimentos necessários para resolver essas questões. O terceiro momento seria a *instrumentalização*, no qual ocorre a apropriação dos instrumentos teórico-práticos necessários para a solução dos problemas identificados, pela prática de transmissão dos conhecimentos, sendo estes considerados a acumulação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade sobre o objeto em questão. Ressalta-se que esta seria uma prática que, de forma dialética,

⁵⁷ Categoria explicitada na seção 3.4 *Emancipação humana e educação: uma relação revolucionária*.

parte do professor em direção aos estudantes, apontando o docente como o responsável por tal mediação (GASPARIN, 2011). O quarto momento seria a *catarse*, em que se efetiva a passagem do senso comum para a consciência filosófica. Como explica Saviani (2011, p. 25),

Pareceu-me que a acepção gramsciana do termo “catarse”, entendendo-a como a “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (GRAMSCI, 1978, p. 53) se revelava perfeitamente adequada para exprimir o momento da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados, pela mediação do trabalho pedagógico, em elementos ativos de transformação social.

A *catarse* se constitui, assim, numa etapa crucial no qual o estudante consegue identificar a realidade social com uma compreensão sintética dos fenômenos, capaz de realizar mediações entre aparência e essência (KOSIK, 1976), sendo essa capacidade a chave que possibilita uma nova postura do estudante diante de realidade social, o que leva ao próximo momento. O quinto e último momento seria o retorno cíclico espiral para a *prática social*, sob uma nova forma qualitativamente alterada pela mediação da ação pedagógica (SAVIANI, 1991a). Como resume Saviani (2005, p. 26),

Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social onde professor e aluno se encontram igualmente inseridos ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (*catarse*).

Essa proposta pedagógica, com um percurso dialético sumarizado em prática-teoria-prática, apresenta uma similaridade, que é proposital, em relação ao método de investigação científica do materialismo histórico dialético.

Fiz uma primeira aproximação nessa direção ao formular a proposta da pedagogia histórico-crítica. Para tanto, recorri a alguns textos fundantes de Marx, especificamente à distinção entre produção material e não-material, tendo em vista a caracterização na natureza e especificidade da educação (MARX, 1978). Igualmente recorri ao texto “O método da economia política” (MARX, 1973, p. 228-240) ao estruturar o método da pedagogia histórico-crítica, ocasião em que indiquei de onde eu retirava o critério de cientificidade do método pedagógico proposto: “não é do esquema indutivo tal como o formulara Bacon; nem é do modelo experimentalista ao qual se filiava Dewey. É, sim, da concepção dialética de ciência tal como a explicitou Marx no ‘método da economia política’”, concluindo que “o movimento que vai da síntese (‘a visão caótica do todo’) à análise (‘uma rica totalidade de determinações e relações numerosas’) pela mediação da análise (‘as abstrações e determinações mais simples’) constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino)” (SAVIANI, 2011, p. 24).

O movimento pedagógico com origem e chegada no mesmo ponto, porém de forma substancialmente transformada, seria tal como a investigação científica de base marxiana. Assim como o foco da investigação científica que se dá no desenvolvimento do

conhecimento, que parte da prática para retornar a esta com uma outra qualidade, no processo pedagógico este também seria o ponto central.

Todavia, com essa declarada ênfase nos processos pedagógicos relacionados ao conhecimento a ser exposto, apropriado, transformado, organizado, a PHC recebe críticas de ser conteudista. Entretanto, trata-se de uma proposta que possuiu, dentre suas preocupações, rebater os movimentos pedagógicos de cunho e inspiração escolanovistas, que retiram o foco epistemológico da educação em direção ao desenvolvimento antropológico, com base numa suposta psicologia que se desconecta das questões sociais de classe. E, justamente por considerar que atualmente há uma tendência maior para as propostas pedagógicas que se afastam do caráter epistemológico da educação em direção a um caráter socializante superficial da escola, a Pedagogia Histórico-Crítica se caracteriza por se concentrar no compromisso de

lutar intransigentemente contra o relativismo na discussão dos conteúdos escolares, contra a subordinação dos currículos escolares ao cotidiano pragmático e alienado da nossa sociedade. Devemos lutar intransigentemente contra as pedagogias do aprender a aprender que destituem o professor da tarefa de ensinar, que destituem a escola da tarefa de transmitir o conhecimento, que destituem os cursos de formação dos professores da tarefa de formar com base teórica sólida (DUARTE, 2013, p. 69).

Com esta proposta, busca-se na Pedagogia Histórico-Crítica a superação da dualidade pedagógica entre centralização no professor e centralização no estudante. Em contrapartida, a centralidade do processo pedagógico se daria no processo de apropriação do conhecimento, em uma configuração dialética da relação professor-estudante. Como decorrência, sua proposta pedagógica se orienta em métodos que

estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos [...]. O ponto de partida metodológico da pedagogia histórico-crítica não é a preparação dos alunos, cuja iniciativa é do professor (pedagogia tradicional), nem a atividade, que é de iniciativa dos alunos (pedagogia nova), mas é a prática social (primeiro passo), que é comum a professores e alunos. Essa prática comum, porém, é vivenciada diferentemente pelo professor e pelos alunos. Enquanto o professor tem uma visão sintética da prática social, ainda que na forma de síntese precária, a compreensão dos alunos manifesta-se na forma sincrética (SAVIANI, 2012, p. 08-09)

Por ter como princípio pedagógico os estudantes em sua compreensão concreta, ou seja, como sínteses das relações sociais, Saviani (2012) refuta a concepção pedagógica que se centra nos interesses dos estudantes como fonte do direcionamento pedagógico. Entende que

o estudante não pode ser considerado em sua expressão empírica apenas, pois esta seria sua aparência imediata, que supervaloriza os interesses também imediatos destes.

Esse conhecimento sistematizado pode não ser do interesse do aluno empírico, ou seja, o aluno, em termos imediatos, pode não ter interesse no domínio desse conhecimento; mas ele corresponde diretamente aos interesses do aluno concreto, pois enquanto síntese das relações sociais, o aluno está situado numa sociedade que põe a exigência do domínio deste tipo de conhecimento. E é, sem dúvida, tarefa precípua da escola viabilizar o acesso a este tipo de saber (SAVIANI, 2012, p. 12).

Em sua proposta pedagógica há, assim, a responsabilização docente em selecionar e organizar os conhecimentos a serem transmitidos, mas sem que se esteja engessado numa concepção de um estudante abstrato, como uma “folha de papel em branco”, como na pedagogia tradicional. Considera-se que o estudante concreto já possui um arcabouço de crenças, valores, conceitos, experiências, que devem ser observados. Mas isso não justificaria que este decida seu percurso pedagógico. Afinal,

o que é do interesse deste aluno concreto diz respeito às condições em que se encontra e que ele não escolheu [...]. Isso significa que sua criatividade não é absoluta, mas se faz presente. Sua criatividade vai se expressar na forma como assimila essas relações e as transforma. Então, os educandos, enquanto concretos, também sintetizam relações sociais que eles não escolheram. Isto anula a ideia de que o aluno pode fazer tudo pela sua própria escolha. Essa ideia não corresponde à realidade humana (SAVIANI, 2012, p. 11).

Configurando uma crítica ao modelo escolanovista, entende-se que ao relegar ao estudante à função de direcionar inteiramente sua formação, além de anular a dialética formativa na forma da relação professor-estudante, se limita o estudante em sua área de interesses estabelecidas a partir de sua experiência de vida, que se dá em uma sociedade que se estrutura pela alienação humana. Ou seja, em busca de uma formação que ouse formar o ser humano capaz de lutar pela superação de uma sociedade alienada faz-se necessário uma atividade educativa que se cumpre para além da esfera do imediato, buscando as mediações que compõem a realidade concreta, utilizando, para isso, o conhecimento desenvolvido pela humanidade.

Realinhando o compromisso da escola com o desenvolvimento humano necessário para a transição da forma social capitalista para uma sociedade socialista, Saviani (2012) busca o conhecimento central capaz de formar essa humanidade apta a se guiar pela possibilidade da revolução. Com isso aponta, como elemento primordial para a apropriação da radicalidade da realidade, a compreensão historicista dos fenômenos. A História é, assim, evidenciada na PHC, como conhecimento que irá permitir a apropriação do concreto em seu movimento real desmistificado, com inspiração na teoria gramsciana, que busca o

desenvolvimento de uma compreensão histórica do mundo e da vida. O longo trecho, a seguir, revela esse movimento:

Também em Gramsci me inspirei para indicar o caminho para a construção de um currículo escolar adequado às condições atuais próprias desse período de transição da forma social capitalista para uma sociedade socialista [...]. Reporto-me à passagem em que ele se referia à centralidade que tinha a cultura greco-romana na velha escola, traduzida no cultivo das línguas latina e grega e das respectivas literaturas e histórias políticas [...]. Estudando a história dos livros escritos em latim, sua história política, as lutas dos homens que falavam latim, o jovem submergia na história, adquirindo “uma intuição historicista do mundo e da vida, que se torna uma segunda natureza, quase uma espontaneidade, já que não é pedantemente inculcada pela ‘vontade’ exteriormente educativa” [...]. Desde a primeira vez em que li essas passagens nos idos da década de 1970, sempre me perguntava sobre a ou as matérias que pudessem desempenhar numa nova escola adequada aos tempos atuais, papel equivalente àquele desempenhado pelo latim e pelo grego na velha escola. E uma ideia começou a tomar forma em meu espírito. Essa ideia é a de que a História seria exatamente essa matéria que ocuparia o lugar central no novo princípio educativo da escola do nosso tempo: uma escola unitária porque guiada pelo mesmo princípio, o da radical historicidade do homem e organizada em torno do mesmo conteúdo, a própria história dos homens, identificado como o caminho comum para formar indivíduos plenamente desenvolvidos. Com efeito, que outra forma poderíamos encontrar de “produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2005, p. 13), senão fazendo-os mergulhar na própria história e, aplicando o critério do “clássico”, permitir-lhes vivenciar os momentos mais significativos dessa verdadeira aventura temporal humana? (SAVIANI, 2011, p. 25-26).

Esta abordagem permite um breve desdobramento sugestivo sobre o ensino dos conteúdos escolares. Seguindo uma análise radical acerca do conhecimento, toda ciência é uma ciência social, podendo-se entender que todas as ciências são humanas. A divisão entre ciência social, natural, tecnológica, biológica se revela, assim, uma classificação superestrutural organizativa acerca dos conteúdos humanamente constituídos. Esta compreensão se assenta na premissa que toda e qualquer ciência é resultado de uma objetivação humana, e o ser humano é ontologicamente social. Neste sentido, um professor, por exemplo, de matemática, ao ensinar matemática de forma radical, ou seja, trazendo não apenas a aplicação desta para o cotidiano (ou, ainda, apenas a aplicação desta para ser bem-sucedido num exame avaliativo), mas também todo o contexto histórico-social em que esta foi produzida, utilizada, reinventada, seria também uma forma de se realizar uma instrumentalização subversiva do conhecimento. Seria uma forma de se antagonizar à normativa informal pedagógica, clarificando que esse conhecimento não fora “jogado dos céus”, mas produzido em um espaço-tempo específico, com determinados fins, a partir de determinadas necessidades humanas, e que vem sendo utilizado para interesses diferenciados. Desta forma, se desmistifica a apropriação do conhecimento como esse sendo algo sobre-humano, inquestionável, destacado dos interesses concretos da vida social. Um movimento que se alinha à perspectiva marxiana da unidade das ciências.

Não pode haver, portanto, para Marx, uma ciência natural e uma ciência do homem separadas, porque a relação do homem com a natureza firma-se na [...] sua atividade vital, produtiva (ou melhor, na atividade produtora da vida) e esta é, ao mesmo tempo, uma história natural e uma história humana. Não pode haver, portanto, uma interrupção entre o homem e a natureza (MANACORDA, 2007, p. 113-114).

Reafirmando essa percepção de desenvolvimento da ciência, entende-se que os aspectos essenciais do conhecimento em geral se ancoram em sua perspectiva histórica, mediadas por sua contextualização de espaço-tempo, determinada por necessidades decorrentes da própria prática social. E que, por esse caminho, a escola poderia assumir o compromisso de “revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata” (SAVIANI, 2012, p. 02).

Como exemplo dos resultados de uma experiência pedagógica fundamentada na PHC, Barão e Gonçalves (2016) relatam uma nova postura de seus estudantes, oriundos da Educação de Jovens e Adultos. Demonstram, em sua pesquisa de campo, que esses alcançaram autonomia intelectual para buscar compreender a realidade para além dos discursos imediatos, encontrando em textos clássicos uma nova forma de se relacionar com os aspectos sociais. Os autores entendem esse movimento como uma ampliação dos horizontes culturais, necessários para transformar estes indivíduos em sujeitos capazes de lutar por mudanças sociais, e de lutar contra retrocessos de ordem alienantes. Neste sentido, narram, em sua observação, que

as práticas educacionais que atuam para ampliar a consciência dos sujeitos, e na formação humana, no sentido de socialização do saber, como forma de inserção de classe na disputa por transformações econômicas e sociais [...] evidencia que a socialização do saber viabiliza a formação de intelectuais orgânicos (BARÃO; GONÇALVES, 2016, p. 17).

Essa constatação se ajusta a percepção de Saviani (1991a), que entende que ao se resgatar o trabalho com os conhecimentos em sua raiz, se evidencia a contraditória realidade social com o qual estes operam. Se mostra, assim, uma possibilidade de atuação revolucionária em uma brecha da contradição específica da formação escolar. Desta forma, essa proposta pedagógica se destaca por não trazer, a *priori*, condicionantes relacionados à forma escolar⁵⁸, e o único postulado para a relação professor-estudante é que essa deve aberta ao diálogo de ambas as partes, buscando se alcançar questões fundamentais relacionadas ao conteúdo escolar. Não que a forma escolar burguesa não precise ser questionada e

⁵⁸ Uma pertinente crítica à PHC se refere a não haver, na proposta, uma perspectiva para além dos “muros escolares”, sem a problematização da tradicional forma escolar, restringindo-se a formação do sujeito revolucionário a processos educacionais referentes ao mundo da abstração, sem apresentar a necessidade de uma prática pedagógica em que a concreticidade da realidade é diretamente experienciada e analisada no interior do processo pedagógico.

revolucionada, mas que em momentos de impossibilidade de se modificar a nossa tradicional estrutura escolar, ainda há uma contingência subversiva para a educação escolar. Revela-se, assim, uma possibilidade de pedagogia subversiva que consegue operar mesmo sob repressoras normativas escolares relacionadas ao tempo-espaço da aula, ao currículo, ao trabalho docente, pois sua realização propositiva depende, primordialmente, da atuação docente, que pode, ainda, ser praticada quando o trabalho docente cooperativo não é possível devido aos obstáculos relativos à organização do trabalho docente.

Realiza-se, assim, uma reafirmação da escola na luta pela superação do capital, de forma que não seria benéfico buscar alternativas não-escolares, ou então, se repensar uma escolarização que coloca em “segundo plano a questão da transmissão do conhecimento em suas formas mais desenvolvidas” (DUARTE, 2012b). Em contraposição, defende-se que

Não há prática humana mais criativa do que a revolução, mas ela não se concretiza sem o domínio consciente das condições e contradições da realidade ainda existente. Isso exige a apropriação coletiva de ferramentas intelectuais altamente desenvolvidas e a formação de novas atitudes perante a sociedade, a vida, as pessoas e as atividades sociais. Nesse sentido, a pedagogia histórico-crítica defende que a participação do trabalho educativo escolar no processo de superação da sociedade burguesa se dá por meio da luta permanente pela efetivação das máximas possibilidades de socialização dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 186).

Desta forma, a Pedagogia Histórico-Crítica cumpre um importante papel na defesa de uma pedagogia revolucionária que consegue ser inserida na tradicional escola burguesa, refutando perspectivas que incidem fortemente nas políticas públicas educacionais que, em nome de uma suposta adequação a atual sociedade do século XXI, subtraem a importância dos conteúdos escolares. Entende-se, portanto, a PHC como uma *pedagogia de resistência*, com a importante função de garantir que o ato pedagógico seja de caráter epistemológico, frente às constantes proposições que esvaziam a escola desta função, a transformando num espaço de formação para adaptação às necessidades do “mundo atual”, ou seja, do capitalismo intensificado pós-crisis.

Por apoiar sua proposta pedagógica revolucionária no ato pedagógico entre professor e estudantes, a PHC se mostra oportuna para momentos de maior rigidez acerca da forma e dinâmica escolar, nos quais pode-se contar apenas com brechas das contradições acerca da necessidade do conhecimento para a reprodução do capital e da potencialidade do conhecimento para a sua subversão. Inclusive, essa premissa se permeia por toda a presente tese, fornecendo um tilintar alentador para se continuar a elaborar uma pesquisa que relaciona educação escolar e emancipação humana em tempos sombrios no contexto político brasileiro.

Diferentemente da Pedagogia Histórico-Crítica, a Educação do Campo não surge como uma resposta propositiva de caráter marxista a partir da relação entre a prática pedagógica e o desenvolvimento da crítica acadêmica, mas da relação entre lutas sociais de caráter não-urbanas, das necessidades formativas nesse meio, e de conquistas no disputado terreno das políticas públicas. A própria preposição “do” entre educação e campo, ao invés de “no”, já indica que se refere a um constructo voltado para tal contextualização. Nasce da tensão entre o espaço educativo já institucionalizado pelo Estado burguês e da necessidade de um espaço pedagógico novo capaz de abarcar as especificidades do campo a partir das necessidades do sujeito e não do capital, o que já desponta um viés que sintoniza com a emancipação humana.

Por entender que o campo seria mais que uma concentração espacial geográfica, mas o cenário de lutas e embates políticos, a Educação do Campo nasce ancorada numa perspectiva organizacional diferenciada, em contraposição à educação rural, que se estruturaria como um apêndice da escola urbana. Como explica Lima (2011, p. 68), “o conceito de Educação do Campo é novo, próprio do nosso tempo histórico, e decorre da luta e mobilização das populações do campo na década de 1990”. A Educação do Campo é, assim, resultado da luta dos trabalhadores camponeses no Brasil, possuindo uma relação histórica com a luta por educação em áreas de Reforma Agrária e com os Movimentos Sociais Populares do Campo, que incluem Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais (MMTR), o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), a Via Campesina (LIMA, 2011), além da Pastoral da Juventude Rural (PJR), a Comissão Pastoral da Terra (CPT), a Federação dos Estudantes de Agronomia (Feab), o movimento sindical do campo, especialmente o vinculado à Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (Contag) e à Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar (Fetraf) (CALDART, 2010).

Sua constituição decorrente das lutas relacionadas ao campo e do acúmulo de experiências já existentes, tais como Centros Familiares de Formação por Alternância, as escolas do MST, experiências educativas do movimento sindical, entre outras; se articula na I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia-GO, em 1998. A partir desse acontecimento se desencadeou seu processo de fundamentação legal, com a aprovação da Resolução CNE/CEB nº1, de 3 de abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, acompanhada pelo Parecer CNE/CEB nº 1/2006 que reconhece os dias letivos da alternância, da Resolução CNE/CEB nº

2/2008 que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, e do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA (MOLINA; FREITAS, 2011). Além disso, se institui um Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, pela Portaria nº 1.374, de 3 de junho de 2003, o qual publica, em 2004, a obra *Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios*.

Trata-se, assim, da regulamentação e referenciação de um avanço na garantia do direito à educação que se vincula à garantia do direito à terra, problematizando a extrema concentração latifundiária no Brasil, além da luta do camponês para se manter enquanto camponês com acesso ao conhecimento. Dessa forma, as questões em torno da Educação do Campo não se privam nem deixam para segundo plano itens referentes à efetivação dessa educação, tais como a localização dessas escolas em relação à habitação das pessoas do campo; a implantação de escolas de forma territorialmente estratégica; o transporte dos estudantes até a escola; garantia da educação do campo para todos os níveis da educação básica⁵⁹; a situação formativa e financeira dos professores da educação do campo, entre outros fatores que determinam a realização prática dessa proposta. A base conceitual que estrutura essa demanda circula em torno da questão do ser camponês que não necessita se subordinar à lógica do ser urbano, mas que deve ser valorizado enquanto partícipe de uma população igualmente importante para o desenvolvimento do país, contrapondo o senso comum que vincula a população do campo com atraso, subdesenvolvimento, ignorância etc. Traz, assim, uma forma de se garantir o direito à educação sem que se perca seu vínculo com os saberes e cultura camponesa e com a lógica do trabalho camponês.

A Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão dos movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas sem-terras pela implementação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade (LIMA, 2011, p. 68)

Em sua missão popularmente instituída, procura estabelecer uma visão de mundo antagônica aos interesses do capital, com uma outra relação do ser humano com a natureza, que contrasta com a proposta mercadológica do agronegócio e da competitividade baseada no

⁵⁹ A Educação do Campo não apenas representa a luta pelo direito à todos os níveis da Educação Básica, mas também realiza propostas para o acesso à Educação Superior para os camponeses, não como um “avanço” desses em direção ao conhecimento científico de nível superior já institucionalizado, mas também na criação de cursos superiores que tragam para a universidade os avanços realizados pelas lutas dos movimento sociais do campo, notadamente o Procampo - Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (MOLINA, 2015a).

modelo agrícola de exportação de *commodities*. Se situa, assim, na luta de classes por um modelo contra-hegemônico de desenvolvimento do campo brasileiro, procurando abarcar os interesses de todos aqueles que vivem no espaço não-urbano – agricultores familiares, quilombolas, extrativistas, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores rurais, quilombolas, caiçaras, povos da floresta. Com uma proposta de transformação global e radical, se associa às lutas relacionadas à crise ambiental, crise alimentar, crise energética e crise financeira, soberania alimentar, Reforma Agrária (incluindo nela o debate sobre a propriedade social), agroecologia de perspectiva popular, biodiversidade, direito às sementes e à água como patrimônio dos povos, cooperação agrícola, descriminalização dos Movimentos Sociais, direitos sociais dos camponeses e das camponesas, crianças, jovens, adultos, idosos (CALDART, 2010).

Tendo sua origem nas lutas populares, a Educação do Campo atua também na retroalimentação dessa luta, formando o sujeito voltado para a resistência e transformação, centralizando o campo enquanto integrante da luta pela transformação da ordem vigente. Como elucida Molina (2015a, p. 153),

Apostando na compreensão gramscianiana que entende a escola como um espaço em disputa, como importante lócus de produção de contra-hegemonia aos valores da sociedade capitalista, o movimento da Educação do Campo trabalha com a perspectiva de formar educadores camponeses que possam atuar nestas escolas como intelectuais orgânicos da classe trabalhadora.

Sendo assim, não se deve enxergar a Educação do Campo como uma particularidade das lutas camponesas brasileiras, mas como elemento de luta subversiva brasileira quando se pensa na possibilidade de superação do capital. Pois, considerando a atividade político-econômica histórica e atual do Brasil, as atividades de produção no meio rural constituem uma grande parcela da atuação nacional no contexto internacional, configurando, assim, uma extensiva área de subjugação e exploração em prol do capital, sendo esta também, portanto, uma área com alto potencial subversivo. Não há dúvida que a parcela brasileira mais explorada e massacrada pelo mercado internacional se dá no contexto rural, atestada pelo êxodo rural enquanto problemática recorrente no Brasil. De forma relacionada, a luta contra o capital mais organizada e avançada no contexto brasileiro se dá no âmbito das atividades do trabalho do campo. Todavia, vale ressaltar que, conforme explica Caldart (2010, p. 114) “as lutas e as práticas originárias da Educação do Campo nunca defenderam ou se colocaram na perspectiva de fortalecer a contradição inventada pelo capitalismo entre campo e cidade”, mas que devido à histórica desconsideração das atividades camponesas enquanto atividade

trabalho, se faz necessária essa demarcação em prol de uma unificação que justamente signifique a síntese do diverso.

Com essa forte integração às lutas subversivas, a Educação do Campo se estrutura como “uma pedagogia que não começa na escola, mas na sociedade e volta para a sociedade, sendo a escola um espaço fundamental na relação entre o saber produzido nas diferentes práticas sociais e o conhecimento científico” (FRIGOTTO, 2010b, p. 15). Sendo originária de uma necessidade concreta sincrética, que se abstrai à elaboração teórica de forma a explicar, organizar e direcionar seu desenvolvimento para retornar na forma de uma prática concreta sintetizada, se geraram tensões de concepções teóricas⁶⁰ entre os sujeitos hoje envolvidos com a Educação do Campo (CALDART, 2010). Explorando as questões daí decorrentes, Caldart (2010, p. 105) afirma

Sim, ela nasce da “experiência de classe” de camponeses organizados em Movimentos Sociais e envolve diferentes sujeitos, às vezes com diferentes posições de classe. Sim, a Educação do Campo inicia sua atuação a partir da radicalidade pedagógica dos Movimentos Sociais e entra no terreno movediço das Políticas Públicas, da relação com um Estado comprometido com um projeto de sociedade que ela combate, se coerente for com sua materialidade e vínculo de classe de origem. Sim, a Educação do Campo tem se centrado na escola e luta para que a concepção de educação que orienta suas práticas se descentre da escola, não fique refém de sua lógica constitutiva, exatamente para poder ir bem além dela como projeto educativo. E uma vez mais, sim, a Educação do Campo se coloca na luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade e, ao mesmo tempo, problematiza, faz a crítica ao modo de conhecimento dominante e à hierarquização epistemológica própria dessa sociedade que deslegitima os protagonistas originários da Educação do Campo como produtores de conhecimento e que resiste a construir referências próprias para a solução de problemas de uma outra lógica de produção e de trabalho que não seja a do trabalho produtivo para o capital.

A autora problematiza que as lutas campesinas, com uma proposta de superação do capital que se alinha às propostas marxistas, gera também conflitos com uma perspectiva mais ortodoxa do marxismo, que não considera os trabalhadores do campo como classe trabalhadora, por se limitar à uma visão eurocêntrica de proletariado. Ao mesmo tempo, há pesquisas que explicam a Educação do Campo justamente a partir de pressupostos marxistas: “A educação do campo se baseia nos princípios da pedagogia socialista que prima pela formação humana integral e emancipatória, atrelada a um projeto histórico que supere a

⁶⁰ Em um levantamento de círculos de produção de conhecimento a respeito da área Formação e Trabalho Docente na Escola do Campo o grupo de trabalho aponta que as referências mais citadas nessas pesquisas são Tomaz Tadeu, Libânio, Saviani, Neidson Rodrigues, Tardif, Nóvoa, Regina Leite Garcia, Paulo Freire, Carlos R. Brandão, Abramovay, Veiga, Carneiro, José de Souza Martins, Marx e Engels, Mészáros, Pistrak, Boaventura, Gramsci, Vygotsky, Bardin e Franco, Lessard, Moscovici, Bahba e Gertz (MOLINA, 2010). Demonstra-se, assim, uma combinação de correntes de esquerda que, apesar de conter elementos marxianos e marxistas, não há uma homogeneidade.

sociedade de classes, por meio da transformação social” (CASTAMAN; VIEIRA; RADKE, 2018).

De fato, a Educação do Campo faz parte de um movimento que possui uma alta potencialidade subversiva do capitalismo, que é a preocupação premente do marxismo, mas ao mesmo tempo dialoga com pautas não tradicionais do marxismo, tais como meio-ambiente, cultura popular, diversidade identitária entre outras. Se estrutura, assim, uma proposta pedagógica “cuja raiz histórica nasce do chão fértil dos Movimentos Sociais do Campo e dos processos de experiências de sujeitos coletivos com a Educação Popular, com a Pedagogia do Oprimido [de Paulo Freire] e com os ideais da Pedagogia Socialista [soviética]” (VASCONCELOS, 2017, p. 81). Desta forma, a base teórica para esta diversificada matriz pedagógica se inicia em Paulo Freire, com sua expressiva contribuição pedagógica com grupos oprimidos camponeses, com a reprodução, em especial, da proposta freiriana dos temas geradores. Já no decorrer dos últimos anos, o desenvolvimento teórico das propostas voltadas à Educação do Campo retoma de forma mais incisiva a pedagogia socialista, principalmente por meio das propostas de Pistrak e de Makarenko. Nesse prosseguimento, aliando as necessidades concretas da luta camponesa com as elaborações teóricas científicas que poderiam embasar e direcionar um processo pedagógico convergente, a prerrogativa emancipadora da Educação do Campo se estrutura em torno de diferentes perspectivas de esquerda, com destaque para a presença de autores marxistas, principalmente os soviéticos, e das obras de Paulo Freire, além de apontamentos de autores pós-modernos de esquerda. E assim, se procede a abordagem do que se torna relevante para a problematização da sociedade atual, englobando, além das questões de classe, questões ambientais, agrária e fundiária, sociais, matrizes produtivas, econômicas, políticas, culturais, de gênero, de raça, etnia, sobre tecnologias na agricultura, entre outras (CASTAMAN; VIEIRA; RADKE, 2018)

Essa miscelânea insurgente incorre, também, meio a uma segunda tensão, apontada por Caldart (2010), em relação à Pedagogia do Movimento – a pedagogia que já vinha sendo desenvolvida nas iniciativas pedagógicas próprias dos movimentos populares relativos à terra – e à Educação do Campo enquanto política pública, ou, em outras palavras, entre Movimentos Sociais e Estado.

Entrar na disputa de forma e conteúdo de Políticas Públicas, como buscam fazer os sujeitos da Educação do Campo, é, de fato, entrar em uma disputa direta e concreta dos interesses de uma classe social no espaço dominado pela outra classe, com todos os riscos (inclusive de cooptação) que isso implica, mas também com essas possibilidades de alargamento de compreensão da luta de classes e do que ela exige de quem continua acreditando na transformação mais radical da sociedade, na superação do capitalismo (CALDART, 2010, p. 119).

Como resultado dessa construção gestada por diferentes atores sociais (sociedade civil e Estado), com diferentes perspectivas (diversidade epistemológica), pode-se apontar os seguintes princípios pedagógicos da Educação do Campo:

- Diálogo entre saberes e fazeres populares e os conhecimentos científicos, na perspectiva de produção de um novo conhecimento que auxilie na interpretação crítica da realidade e, principalmente, na sua intervenção sobre ela (MOLINA; FREITAS, 2011);
- Apesar de se estruturar em uma luta pelo direito à educação escolar, a educação do campo considera a educação não-formal (os espaços não escolares) tão importantes enquanto espaço formativo do que a escola propriamente dita (CALDART, 2010);
- Vinculação indissociável entre educação e trabalho produtivo do campo, considerando o trabalho “enquanto atividade criativa pela qual o ser humano cria, dá sentido e sustenta a vida” (MOLINA; FREITAS, 2011, p. 26);
- Possibilidade da Pedagogia da Alternância⁶¹ como “uma metodologia que favorece o acesso e a permanência dos jovens e adultos do campo nos processos escolares, antes dificultada por sua característica seriada e estanque, sem articulação com a realidade e os modos de vida rural” (CORDEIRO; REIS; HAGE, 2011, p. 120);
- Desvelamento da não-neutralidade do conhecimento científico, de forma que o questionamento a respeito de “a quem e para que” serve o conhecimento deve fazer parte da dinâmica pedagógica (MOLINA; FREITAS, 2011);
- Utilização da pesquisa como um de seus métodos de ensino, dentro da concepção de escola do campo como espaço de produção de conhecimento, a partir de uma lógica contra-hegemônica ao capital (MOLINA, 2007).
- Com uma necessidade prática de multisseriação⁶² do ensino, devido às condições materiais de existência das escolas do campo, há a defesa de se operar com isso como uma oportunidade para se trabalhar a questão da “heterogeneidade, ao reunir grupos com diferenças de sexo, idade, interesses, domínio de conhecimentos, níveis de aproveitamento, etc” (HAGE, 2011, p. 110).

⁶¹ A Pedagogia da Alternância consiste numa metodologia de organização do ensino escolar que conjuga diferentes experiências formativas distribuídas ao longo de tempos e espaços distintos, na qual se alterna tempos em que os estudantes permanecem na escola com tempos em que estes ficam com a família e comunidade realizando as atividades referentes ao trabalho no campo, estabelecendo um processo contínuo de formação que vincula ensino e trabalho produtivo.

⁶² A multisseriação se constitui como uma prática comum em “escolas pequenas, em local de difícil acesso, com baixa densidade populacional, com apenas um professor, na qual todos os estudantes, de distintas séries/anos do ensino fundamental, estudavam juntos numa mesma sala de aula” (TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR, 2016, p. 430).

Complementarmente a esses princípios, pode-se sintetizar três vertentes pedagógicas da Educação do Campo, que Molina e Freitas (2011, p. 25-26) apontam:

1) cultivar formas e estratégias de trabalho que sejam capazes de trazer a comunidade ao redor da escola para seu interior, enxergando nela uma aliada para enfrentar seus problemas e construir soluções; 2) promover a superação da prioridade dada aos indivíduos isoladamente, tanto no próprio percurso formativo relacionado à construção de conhecimentos, quanto nos valores e estratégias de trabalho, cultivando, ao invés do individualismo, a experiência e a vivência da realização de práticas e estudos coletivos, bem como instituindo também a experiência da gestão coletiva da escola; 3) superar a separação do trabalho em intelectual e manual, da teoria e da prática, buscando construir estratégias de inserir o trabalho concretamente nos processos formativos vivenciados na escola.

Considera-se, assim, que as diferentes perspectivas de esquerda não realizam, necessariamente, um retrocesso na luta pela subversão do capitalismo, mas, pelo contrário, um fortalecimento devido à unificação que resulta num engrandecimento e expansão da causa. Conforme analisado na seção anterior⁶³, as perspectivas de emancipação que não entram no mérito da necessidade da superação do capitalismo pelo comunismo encontram seu limite em realizar propostas que visam um capitalismo mais aceitável, relegando a segundo plano ou como dispensável a revolução dos meios de produção da atual sociedade. Porém, essas propostas, se acompanhadas pela perspectiva revolucionária marxista, são capazes de acrescentar pautas que podem agregar ao desenvolvimento de propostas revolucionárias no qual toda a esquerda possa ser representada. Entende-se que assim se geram críticas e embates no campo teórico, mas que se relacionam com uma maior fluididade no campo da disputa política pela superação do capital. Ou seja, os embates teóricos que ocorrem no seio das lutas por uma Educação do Campo nutrem um desenvolvimento crítico necessário para a luta concreta de enfrentamento à expressão de coerções decorrentes da sociabilidade capitalista mundial.

Compreende-se que uma maior ameaça de retrocessos se encontra no campo das políticas públicas, afinal a proposta pedagógica da Educação do Campo propõe um enfrentamento direto ao Estado burguês. Desta forma, além da problemática clara e imediata relacionadas ao fechamento de Escolas do Campo, Molina (2015b, p. 391) denuncia “o crescimento de um outro problema extremamente grave: a forte inserção e presença ostensiva de diversos programas do agronegócio nas escolas do campo”. Por essa acepção, Taffarel e Santos Júnior (2016, p. 447) retomam o importante direcionamento marxiano:

Educação do povo a cargo do Estado é absolutamente inaceitável, assim como é inaceitável a submissão da Educação do Campo à política educacional neoliberal e à sua caracterização hegemônica na atualidade. Uma coisa é determinar, por meio de

⁶³ Refere-se, aqui, à seção 4 *A emancipação nas propostas educacionais: entre a idealização e a revolução*, desta tese.

uma lei geral, os recursos; e outra, completamente diferente, é nomear o Estado o educador do povo. Contrariamente, o que se há de fazer é subtrair a escola a toda e qualquer influência por parte do Governo: “[...] é o Estado que necessita receber do Povo uma Educação severa” (Marx, 1975, p. 55).

Na prerrogativa de lutar pela sustentabilidade da Educação do Campo em seu viés revolucionário, percebeu-se o campo da formação de professores como uma importante área de resistência subversiva, decorrendo-se a necessidade de uma formação específica para os professores atuarem nessas escolas. Promovendo ainda mais tensões no âmbito da relação entre Estado e sociedade civil, “o Movimento da Educação do Campo conquistou finalmente uma política específica com o objetivo de formar educadores do próprio campo” (MOLINA; FREITAS, 2011, p. 28). Sendo assim, não apenas no campo das políticas públicas para a educação básica ocorre o embate ideológico educacional, pois no campo da formação de professores se institui um importante lócus de formação subversiva.

Neste espaço houve, inclusive, a materialização de uma proposta de formação continuada para professores do campo com o aporte das propostas da Pedagogia Histórico-Crítica, na forma de uma especialização em *Pedagogia Histórico-Crítica para Escolas do Campo*. O curso se institui por meio do Programa Escola da Terra, da Universidade Federal da Bahia, trazendo para a discussão a questão da multisseriação do ensino, utilizando-se da metodologia da Pedagogia da Alternância, e visando desenvolver uma consistente base teórica a partir dos parâmetros da teoria materialista histórica dialética (TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR, 2016).

Estas conclusões acerca da Educação do Campo demonstram que quanto mais distante do contexto local e temporal marxiano, e quanto mais distante do campo acadêmico, maior o diálogo com questões que foram não só elaboradas, mas também militadas, fora do âmbito marxista. O que não impede, justamente, a retomada destas propostas em direção a um alinhamento – e, também, uma contribuição – ao pensamento marxista. Desta forma, a Educação do Campo acaba por representar a busca por elementos que poderiam contribuir para a sistematização de uma proposta pedagógica que poderia contribuir para a superação do capitalismo para o atual contexto brasileiro, sobrelevando a problemática campesina.

Se apresentou aqui, portanto, uma série de sugestivas pedagógicas, considerando seus diferentes focos e contextos, procurando realizar uma relação das contribuições dessas propostas pedagógicas para se pensar uma educação escolar subversiva ao capitalismo. Algumas demandam maiores transformações na forma escolar, outras são capazes de se permear em meio às restrições postas pelas necessidades do capital. Todavia, todas tem em comum o apelo revolucionário, que confere à educação uma transformação na forma de se

propor a prática pedagógica. Para isso, destaca-se uma necessidade já apontada por Lunacharky (2017b) no momento inicial da Revolução Russa: “o ponto do qual nós devemos começar, antes de tudo, é a preparação dos professores” (LUNACHARSKY, 2017b, p. 306), afinal “criar um novo professor significa criar meia escola nova e contribuir para a criação da nova democracia” (LUNACHARSKY, 2017b, p. 308). Essa preocupação, presente na pedagogia soviética, também foi sentida e desenvolvida no sistema pedagógico cubano, que investe na formação docente como elemento integrante das ações revolucionárias.

Não alheia à essa questão, a proposta da Escola do Campo já avança nesse sentido, com a Licenciatura em Educação do campo - LEdoC. Preocupada em formar o professor capaz de perpetuar o modelo revolucionário da Educação do Campo, a LEdoC forma não apenas para o ensino do conhecimento, mas para a gestão dessas escolas e para as relações que estas estabelecem com o entorno social político-econômico (HAGE; SILVA; BRITO, 2018). Ou seja, já apontando perspectivas para uma formação de professores que possa ser emancipadora, forma-se o professor que atua ativamente em questões relacionadas ao conhecimento a ser ensinado numa lógica contra-hegemônica, ao questionamento da tradicional forma escolar e aos processos que dizem respeito a dialética superestrutural escolar e a infraestrutura econômica capitalista. Além disso, no que se refere à formação para o ensino do conhecimento, explora-se a perspectiva multidisciplinar, habilitando-se docentes em quatro áreas de conhecimento: Artes, Literatura e Linguagens; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; e Ciências Agrárias, indo na contramão da compartimentação disciplinar escolar de raiz positivista que dificulta a compreensão da realidade concreta em sua totalidade, mediação e contradição. A formação do professor para a alternância pedagógica distancia ainda mais essa formação do tradicional modelo educativo burguês, pois não apenas reconhece mas também associa o conhecimento produzido nos espaços de trabalho aos conhecimentos desenvolvidos academicamente, aproximando “a universidade dos processos de produção de conhecimento que se efetivam nas contradições reais em que os sujeitos materializam sua vida nos territórios rurais” (HAGE; SILVA; BRITO, 2018, p. 159). Dessa forma, entende-se que a LEdoC se constitui como um modelo a ser analisado e expandido para além da questão do campo, contribuindo para se pensar a formação de professores no Brasil. Incorporando esses valiosos pressupostos, procura-se, a seguir, destrinchar esses pontos que convergem a formação de professores ao projeto de emancipação humana.

6 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O PROJETO DE EMANCIPAÇÃO HUMANA

Aos professores, fica o convite para que não descuidem de sua missão de educar, nem desanimem diante dos desafios [...]. Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda (Paulo Freire).

A partir do estudo já discorrido, afirma-se que a emancipação humana é essencialmente revolucionária. Costurando o elo entre educação emancipadora e uma revolução social, defende-se que não cabe a ideia de que a emancipação humana poderia ser alcançada com a manutenção desta forma societária, e que a educação escolar poderia, na verdade, auxiliar neste processo de subversão do sistema capitalista a partir de sua função de formação do ser humano em sua capacidade criadora, transformadora, revolucionária. Entende-se esse direcionamento revolucionário como sendo um projeto de emancipação humana, no sentido em que se delineia ao propósito de transformação da sociedade em sua estrutura político-econômica em prol de uma sociedade em que os interesses humanos são os norteadores do desenvolvimento social. Sendo assim, compreende-se o projeto de emancipação humana como um desígnio a ser alcançado por um caminho construído constantemente e coletivamente pela humanidade, de forma que não é possível traçar de antemão o modelo ideal de sociedade a substituir o capitalismo.

O comunismo não é para nós um estado de coisas [Zustanda] que deva ser estabelecido, um ideal pelo qual a realidade [terá] de se regular. Chamamos comunismo o movimento real que supera o atual estado de coisas. As condições desse movimento resultam do pressuposto atualmente existentes (MARX; ENGELS, 2009, p. 52).

O direcionamento ao comunismo se pauta, assim, na realidade concreta em movimento. Desta forma, o projeto de emancipação humana se constitui como um constante processo de aproximação de determinantes revolucionários, norteados por perspectivas que priorizam os interesses da humanidade, em substituição aos interesses do capital. Portanto, trata de um projeto que não possui um formato estabelecido, senão o princípio de que a estrutura social capitalista promove contradições nocivas à humanidade de forma que esta sociedade deve ser substituída radicalmente por uma outra forma de sociabilidade, sendo esta mudança a ser realizada conscientemente pela humanidade a partir da revolução dos modos de produção material da vida social.

Justamente por ser extremamente grandioso, não se pode esperar que apenas um complexo social seja o responsável por determinar as investidas neste sentido. Compreendendo que todas as estruturas sociais determinadas por esta estrutura socioeconômica possuem, também, graus de determinação sobre essa, entende-se o complexo

escolar como um potencial lócus de ação revolucionária. É com essa perspectiva que se entende que a formação de professores se constitui como uma área estratégica acerca da questão da emancipação humana, por se tratar da formação daqueles considerados responsáveis pela formação humana nesse lócus educativo.

Para se pensar uma formação de professores que possa corroborar com o projeto de emancipação humana é imprescindível, também, trazer elementos que relacionem o trabalho docente e a emancipação humana. A formação de professores está profundamente vinculada à uma concepção de trabalho docente que, mesmo quando a fundamentação dessa concepção não se apresenta de forma clara e explícita, acaba por nortear todo o processo de formação docente a qual se propõe.

Entendemos que, para se discutir qualquer projeto de formação de professores, é preciso considerar a materialidade do trabalho docente, pois, por serem os sujeitos produzidos através do trabalho, só as mudanças nas relações de trabalho podem transformar a realidade. Consequentemente, a consciência não constitui a prática, mas o ato de desvelar a realidade é um desses movimentos que podem construir possibilidades de novas práticas (CURADO SILVA, 2011, p. 20).

Buscando apresentar uma concepção de trabalho docente que poderia se alinhar ao projeto de emancipação humana, e assim contribuir para uma perspectiva de formação docente revolucionária, realiza-se uma análise da situação do trabalho docente no sistema capitalista, assim como suas potencialidades subversivas. Com o exame das transformações sociais que circundam a atividade docente no ambiente escolar, pauta-se na compreensão dessa atividade enquanto trabalho e, ainda, trabalho remunerado, abrangendo as questões contraditórias de realização e expropriação da vida do trabalhador (ANTUNES, 2002). Nessa perspectiva, a atuação docente possui um caráter de humanização daquele que realiza o trabalho que, no capitalismo, também comporta a contraditória desumanização nesse processo. Procura-se, portanto, retomar os aspectos humanizadores desse trabalho, de forma a desvelar suas possibilidades emancipadoras tanto como atividade educativa como trabalho em seu sentido ontológico, e assim poder esboçar uma concepção de trabalho docente que possa operar numa lógica subversiva. Para isso, se utiliza as compreensões marxianas e obras de autores que analisam as transformações do trabalho no capitalismo e de autores que buscam compreender o trabalho docente, sendo os mais utilizados o Braverman (1987), Enguita (1991), Frigotto (2009; 2015), Duarte (2012a, 1992), Saviani (1991a; 1991b) e Roldão (2007).

A partir daí, procurou-se esboçar como poderia ser a formação de professores para essa atuação revolucionária, considerando os condicionantes que carregam a educação escolar para a alienação humana e, consequentemente, a própria formação de professores.

Problematizando a tendência em direção a uma formação de professores pragmática, junto a questões sobre o trabalho docente, discutiu-se a relação entre a formação de professores e o cenário capitalista periférico, com o aporte de Saviani (2007b; 2009); Freitas, (2004; 2005; 2012), Diniz Pereira (1999), e Curado Silva (2008, 2011). Clarificando que uma formação de professores emancipadora não participa das inovações superficiais que trazem “pseudotransformações”, procura-se, com o apoio das elaborações da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, (ANFOPE) e de obras autores que se afinam-se a suas propostas, apresentar pressupostos teórico-práticos para uma formação de professores que se orienta pela perspectiva da emancipação humana.

6.1 Trabalho docente e emancipação humana: o caminho das contradições

As contradições do sistema capitalista tecem uma realidade na qual se torna factível que realizações em prol do desenvolvimento humano resultem em precarização da vida humana como, por exemplo, inovações tecnológicas que podem facilitar a execução do trabalho, quando inseridas na lógica do capital acarretam em desemprego, flexibilização de direitos trabalhistas, desqualificação da força de trabalho. Esse processo perversor do desenvolvimento humano em sucateamento das condições da vida humana é também vivenciado na educação escolar, quando se transmuta o conquistado espaço institucionalizado de formação humana para o de formação de mão de obra e de consenso ideológico capitalista, decorrendo-se daí consequências diretas para o professor e sua atuação.

O professor, alcançando o status de atividade profissional socialmente reconhecida, com ampla e garantida área de atuação devido a movimentos pela escolarização e sua ampliação, experimenta, contraditoriamente, uma consolidação de sua atividade em direção à profissionalização⁶⁴ juntamente ao crescente cerceamento e fragmentação de sua atividade. Enguita (1991, p. 41), entendendo profissionalização como “expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho”, destaca os professores com uma atuação equivalente a profissionais. Porém, o terreno contraditório capitalista no qual a atividade docente fora se estruturando se caracteriza por um posicionamento intrinsecamente conflitante e ao mesmo tempo necessário aos interesses do capital.

⁶⁴ A partir da produção teórica de autores como Enguita (1991), Sacristán (1995), Roldão (2007), Hypolito *et al.* (2003), Nogueira (2012), Oliveira (2004) e outros, compreende-se *profissionalização* com o direcionamento a uma atividade que logra possuir condições de trabalho que permitam uma maior autonomia ao trabalhador, com maior controle sobre sua função, assim como deferência em relação a sua atividade, e remuneração condizente com as necessidades financeiras para a manutenção de uma boa qualidade de vida.

Desta forma, ao adentrarem o espaço das condições trabalhistas tipicamente capitalistas, grande parte da sua autonomia é perdida, diferentemente do que ocorre com numerosos profissionais (como, por exemplo, médicos, advogados, arquitetos), que mantêm uma grande força corporativa, conservando seus privilégios em termos de prestígio, poder e renda (ENGUIA, 1991). Já os docentes atuam sobre um campo profissional no qual “qualquer pessoa se considera com capacidade de opinar, de modo que seu trabalho pode ser julgado e o é por pessoas alheias ao grupo profissional” (ENGUIA, 1991, p. 45). Esses fatores, que incidem e são incididos por uma baixa remuneração para os professores (quando comparados a profissionais com o mesmo nível de formação), os deixa vulneráveis em relação à disposição para alienação do trabalho no capitalismo.

Nesse movimento, a atuação docente é continuamente restringida em direção aos interesses do capital. Porém, as contradições da sociabilidade capitalista são de mão dupla. Por ter seu trabalho constantemente moderado e reprimido em torno das necessidades do capitalismo, que geram diretamente uma forma de degradação nas condições do trabalho e do trabalhador, se cria as condições para a identificação com a classe que enfrenta os mesmos constrangimentos – os trabalhadores (VICENTINI; LUGLI, 2009). Desta forma, o sucateamento da condição docente pode significar também a aproximação de percepção de sua real condição de classe, como classe trabalhadora e, ainda, como classe revolucionária. Por esse prisma, o terreno das contradições, como algo inerente à realidade, não é algo que deve ser contornado, mas, pelo contrário, pode ser conscientemente empregado. Remediar as contradições não é um objetivo quando já se entende que “o desenvolvimento das contradições de uma forma histórica de produção constitui, todavia, o único caminho histórico de sua dissolução e reconfiguração” (MARX, 2013, p. 682).

Sendo assim, ao mesmo tempo em que a lógica capitalista configura uma realidade na qual as contradições são capazes de corromper avanços sociais humanos em grilhões para a própria humanidade, defende-se que o desenvolvimento dessas contradições leva a criação de condições favoráveis à luta pela subversão do capitalismo. Nesse ínterim, percebe-se que o situar da condição docente no sistema capitalista pode contribuir para o desvelamento de sua potencialidade subversiva. Com o resgate radical da função da escola e do professor que fundamentaram a criação do atual oficial espaço da educação, é possível trazer à tona seu aspecto original revolucionário. Ou seja, para tornar a atuação do professor revolucionária não se trata de acrescentar algum novo aspecto extrínseco, mas pelo contrário, de adentrar seus aspectos primordiais, que dizem respeito a sua ontologia.

6.1.1 Dimensão ontológica do trabalho docente e a emancipação humana

Ao utilizar o termo “trabalho docente”, problematiza-se a questão sobre educação ser considerada trabalho ou não, a partir da constatação da diferença no surgimento histórico entre a atividade trabalho e a atividade educação. O trabalho parte de uma forma de atividade entre o ser humano e a natureza, que ao transformá-la, a fim de atender às suas necessidades, também transforma a si mesmo, se humanizando nesse processo. Com essa atividade, que concebe a produção da história, surge a necessidade de apropriação, por parte das novas gerações, do desenvolvimento social até então acumulado. Nesse movimento de apropriação, se origina o ato educativo, que é concebido de forma não intencional e aleatória, ocorrendo concomitantemente à atividade trabalho. Com isso, a educação advém de uma espontânea e assistemática assimilação e produção da humanização. Desta forma, o processo educativo, em seu amplo significado, diferencia-se da atividade trabalho.

No entanto, ao nosso ver, o que distingue a educação de todas as outras atividades, é o fato de que ela se caracteriza não pela produção de objetivações – o que não quer dizer que também não as produza – mas pela apropriação daquilo que é realizado por outras atividades. [...]. É neste preciso sentido ontológico que podemos dizer, com toda tranquilidade, que educação não é trabalho, embora seja, tanto quanto este, uma atividade humana (TONET, 2005, p. 140).

Não obstante, considera-se, também, a afirmativa de que “dentro de uma compreensão dialética, o que distingue trabalho de outras atividades humanas não é algo eterno. É o processo histórico real que vai definir como uma mesma ação humana pode ser considerada trabalho ou não trabalho” (FRIGOTTO, 2009, p. 180).

Continua-se, assim, esta análise pelo direcionamento de que o processo educativo, originalmente espontâneo e assistemático, passa por transformações em sua forma de se realizar, condizente com as necessidades do desenvolvimento social da humanidade, que o complexifica e o reorganiza em sua realização. Na passagem de sociedades primitivas para as sociedades ditas civilizadas, como decorrências das mudanças nos meios de produção material da vida social, se inicia a atividade educacional organizada de forma intencional e sistemática. Porém, se estruturando de forma aparentemente apartada da produção do mundo humano, este processo educacional não possuía a intencionalidade de interferir e transformar a produção do mundo humano. Este modo de educação se conectava com as necessidades de humanização de determinado grupo social e se relacionava ao trabalho intelectual, que se prestava mais ao desenvolvimento do espírito humano e da manutenção sustentável do composto social, se destinando à promoção da humanidade em suas capacidades políticas, filosóficas, artísticas. Não à toa, essa educação era restrita a grupos sociais dominantes,

enquanto que aqueles que sustentavam a vida material humana continuavam tendo seus processos educacionais de forma assistemática e espontânea em conjunto à realização da atividade trabalho⁶⁵.

Resumidamente, o resultado histórico da educação escolar permanece ao longo dos séculos como forma secundária de educação, até que, com a transição social para a sociedade moderna, a apropriação do mundo humano pelos indivíduos se torna elemento significativo para os novos rumos socioeconômicos. A partir dessas novas expectativas que se precipitam sobre a educação escolar, o ato educativo, decorrente de necessidades humanas, passa a gerar novas necessidades que, por sua vez, transformam a realidade social e a própria humanidade. Com a possibilidade de a educação corroborar com o processo no qual o ser humano transforma o próprio ser humano e o mundo a sua volta, se concebe o trabalho educativo.

Compreender a educação escolar como espaço de realização do trabalho educativo se vincula, assim, a uma análise das transformações históricas que ocorrem no âmbito da atividade educativa, que culminam na escola como o espaço prioritário de realização da educação. Ou seja, essa definição

não se limita ao processo histórico de institucionalização da educação, mas constitui-se numa caracterização do desenvolvimento histórico da especificidade da atividade educativa no interior das atividades fundamentais para a produção e reprodução do ser social. Em outras palavras, o processo pelo qual a educação escolar tornou-se a forma dominante de educação é, ao mesmo tempo, um processo de desenvolvimento do significado ontológico do trabalho educativo (DUARTE, 2012a, p. 41).

O trabalho educativo se refere, portanto, ao contexto no qual o desenvolvimento do gênero humano necessita ser intencionalmente e sistematicamente apropriado pelos indivíduos, de forma que o conjunto dos indivíduos possa manter e, ainda, promover o contínuo desenvolvimento do gênero. Com isso, a forma de realização desse processo de apropriação passa a ser este próprio objeto de desenvolvimento do gênero humano, como resultado da crescente necessidade da produção da humanidade nos indivíduos, culminando na concepção de trabalho educativo. Aprimorando essa questão, Saviani (1991a, p. 21) expõe:

O trabalho educativo é o ato produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas de atingir esse objetivo.

Sobre essa conceituação, Duarte (2012a, p. 49-50) complementa:

⁶⁵ Temática já abordada na seção 3.1 *Trabalho, educação, escola* desta pesquisa.

Essa definição é a melhor expressão do que afirmei ser uma característica da obra de Saviani, isto é, a busca de superação do dualismo entre ontologia e historicidade. Isto porque vejo essa definição de trabalho educativo como uma definição ontológica que resulta de uma análise histórica e, ao mesmo tempo, dirige a análises das formas históricas concretas de educação, na medida em que sintetiza a essência, historicamente constituída, do processo de educação dos seres humanos. Analisemos mais de perto alguns aspectos dessa definição. O que o trabalho educativo produz? Ele produz, nos indivíduos singulares, a humanidade, isto é, o trabalho educativo alcança sua finalidade quando cada indivíduo singular se apropria da humanidade produzida histórica e coletivamente, quando o indivíduo se apropria dos elementos culturais necessários à sua formação como ser humano, necessária à sua humanização.

Devido a profundidade da questão com a qual esses trechos dialogam, que se configura como o fundamento das elaborações conceituais daqui em diante, reforça-se o acima dito: Por se propor a *produzir*, direta e intencionalmente, a humanidade em cada indivíduo singular, gera-se novas necessidades no sentido de identificar os elementos culturais a serem assimilados pelo indivíduos e quais seriam as formas mais adequadas para se atingir esse objetivo (SAVIANI, 1991a). Com este sentido ontológico da educação escolar, a partir de uma análise fundamentalmente histórico-dialética, se estrutura o trabalho educativo, que tem em sua raiz ontológica a missão de produção da humanização nas novas gerações dos seres humanos, a partir do momento em que a produção da humanidade passa a ser uma atividade fundamental para a reprodução do ser e do mundo social (DUARTE, 2012a).

Essa estruturação não significa que toda a educação, a partir desse momento, passa ser realizada pelo trabalho educativo. Pelo contrário, o trabalho educativo se constitui como uma parcela dos processos educacionais, mas que possui, deliberadamente, o fim último de produção da humanidade no indivíduo. Com isso se distingue o trabalho educativo das diferentes formas espontâneas de educação, que se mantêm no interior de atividades diversas que não encontram na educação o seu objetivo final.

Daí o trabalho educativo diferenciar-se de formas espontâneas de educação, ocorridas em outras atividades, também dirigidas por fins, mas que não são os de produzir a humanidade no indivíduo. Quando isso ocorre, nessas atividades, trata-se de um resultado indireto e não intencional. Portanto, a produção no trabalho educativo é direta em dois sentidos. Em primeiro lugar, trata-se de uma relação direta entre educador e educando e, em segundo lugar, o resultado direto do trabalho educativo deve ser a humanização do indivíduo (DUARTE, 2012a, p. 54).

Portanto, quando na análise de Tonet (2005) a educação não é trabalho porque não se caracteriza pela produção de objetivações, ressalta-se que aqui se está diferenciando a educação que ocorre de forma espontânea e assistemática que de fato se caracteriza não pela produção mas pela apropriação; e a educação escolar moderna, enquanto um complexo de massa que se erige devido às necessidades das transformações sociais que estruturam o capitalismo como forma de sociabilidade.

O eixo do processo produtivo deslocou-se do campo para a cidade, da agricultura para a indústria, a qual converteu o saber, de potência espiritual (intelectual) em potência material, isto é, transformou o saber (a ciência) em meio de produção. Assim, a estrutura da sociedade deixa de se fundar em laços naturais para se basear em laços propriamente sociais, isto é, produzidos pelos próprios homens. Daí a sociedade contratual baseada no direito positivo e não mais no direito natural ou consuetudinário. Ora, o direito positivo assim como o saber sistemático, científico supõem registros escritos, o que faz com que se incorporem à nova estrutura organizacional dessa nova sociedade, centrada na cidade e na indústria, as características da linguagem escrita. Em consequência, o domínio de uma cultura intelectual, cujo componente mais elementar é o alfabeto, se impõe como exigência generalizada de participação ativa na referida sociedade. E a escola é erigida, então, como o instrumento por excelência para viabilizar o acesso a essa cultura. Com efeito, em se tratando de uma cultura que não é produzida de modo espontâneo, natural, mas de forma sistemática e deliberada, requer-se, também, para a sua aquisição, formas deliberadas e sistemáticas. Assim, a sociedade moderna não podia mais se satisfazer com uma educação difusa, assistemática e espontânea, passando a requerer uma educação organizada de forma sistemática e deliberada, isto é, institucionalizada, cuja expressão objetiva já se encontrava em desenvolvimento a partir das formações econômico-sociais anteriores, através da instituição escolar. A escola foi, pois, erigida na forma principal e dominante de educação (SAVIANI, 1991b, p. 86).

Com a vinculação entre o trabalho produtivo e a educação escolar, a apropriação de determinados elementos culturais é reconhecida como força material e transformadora. Essa mudança qualitativa gera, ainda, uma mudança quantitativa, pois passa a ser necessário que as grandes massas tenham acesso à educação escolar. Trata-se de um momento no qual a apropriação é vista como componente da produção, concebendo-se, assim, uma produção da própria apropriação – produção essa a ser realizada por um agente específico. Portanto, quando se fala em trabalho educativo, não se reporta ao processo de apropriação dos estudantes; tanto é que não se afirma que os estudantes se constituem como trabalhadores durante o processo educativo. Mas se fala do trabalho realizado pelos seres humanos que detém a função de produzir, deliberadamente, esse processo de apropriação nos indivíduos, tratando-se, portanto da atuação dos professores⁶⁶. Por esse caminho se estrutura o que se compreende como *trabalho docente*: o trabalho educativo dos professores.

Se situando nas transformações que centralizam a educação escolar como forma dominante de educação, vinculada diretamente ao circuito de reprodução material da vida social, com uma missão de produção de uma humanização que realize a formação de seres capazes de lidar com e de promover os movimentos de um mundo em transformação, se

⁶⁶ Entre os termos “mestre”, “professor” “educador” e “docente”, optou-se denominar como professor àquele que exerce o trabalho docente, por ser o termo comumente utilizado quando há a referência à sua atuação realizada em escolas enquanto um trabalho remunerado, ao mesmo tempo em que aproxima a atuação docente à uma compreensão de profissão com determinada autonomia, que se constitui como o foco desta seção. Por outro lado, optou-se por manter o termo “trabalho docente” ao invés de “trabalho dos professores”, devido ao primeiro, enquanto adjetivo, vincular à compreensão de trabalho uma característica própria e específica da atuação dos professores.

estrutura a gênese da atividade docente que se identifica como trabalho. Em outras palavras, o trabalho docente se constitui enquanto trabalho docente quando a educação escolar se torna elemento partícipe da produção material do mundo humano, que se irrompe com a utilização do desenvolvimento da ciência para a transformação da realidade, com o vislumbre de possibilidades emancipadoras para a humanidade⁶⁷. Portanto, o trabalho docente possui sua dimensão ontológica na produção da humanização intencional e sistemática a partir do momento em que humanizar, de forma conscientemente orientada, passa a ser reconhecido como necessidade histórica para a promoção do mundo humano.

Sendo assim, o trabalho docente não se configura como tal apenas em seu objetivo de promover a humanização, mas sim quando o próprio processo de humanização passa a significar a suposição de um futuro, de um vir a ser, a ser moldado pelo trabalho educativo. A partir daí ousa-se afirmar que, se estruturando enquanto um trabalho que tem como objetivo de produção o próprio desenvolvimento humano, em sua dimensão ontológica o trabalho docente se configura como uma atividade que demonstra a humanidade exercendo sua capacidade de conscientemente orientar sua própria história, a partir da formação intencional e sistemática de novas gerações. Portanto, o trabalho docente tem sua gênese numa perspectiva revolucionária. Todavia, durante o percurso histórico, seu viés revolucionário não fora desenvolvido, pelo contrário, sua concepção subversiva passou a ser refreada materialmente e ideologicamente.

Partindo dessa compreensão, carrega-se a dimensão ontológica do trabalho docente com o significado de promoção social da humanidade para além das condições já existentes, a partir da própria ontologia do ser humano. Retomando a ontologia do ser humano como ser histórico e social, produzir humanização teria o sentido de contribuir para a formação do ser que tem a capacidade de transformar intencionalmente a realidade em prol de seu benefício. Afinal,

considerando i) a característica humana de fazer história; ii) o desenvolvimento social que funda uma individualidade que pode almejar liberdade; e iii) sua essência intimamente ligada aos processos de transformações na realidade, pode-se concluir que os pressupostos para uma emancipação humana estão presentes ontologicamente. [...] Por ser criador de sua própria realidade, abre-se a possibilidade deste não mais ter que se resignar a esta (p. 51⁶⁸).

Com o objetivo de produzir a humanização, entende-se que o trabalho docente ontologicamente faz parte do processo da paulatina libertação dos seres humanos de seus condicionantes naturais e sociais, de forma que, agindo pela humanização do ser social, os

⁶⁷ Compreensão desenvolvida na seção 2.2 *Emancipação e educação: uma relação moderna* desta tese.

⁶⁸ Recorte da seção 2.2 *Emancipação humana: uma possibilidade ontológica* desta pesquisa.

professores possuem um trabalho que se volta para a própria emancipação humana, por esta ser uma possibilidade ontológica da humanidade. Desta forma, o direcionamento ontológico do trabalho docente se vincula organicamente à própria emancipação humana. Não com a expectativa idealista de que a educação pode emancipar a humanidade – um viés que é reforçado principalmente a partir do período da decadência ideológica burguesa – mas que o processo educativo é componente humanizador necessário de forma que capacite a humanidade para que esta realize as necessárias transformações socioeconômicas criando, assim, as condições materiais e sociais para a emancipação humana. Com isso, entende-se que para que se possa alinhar o trabalho docente com o projeto de emancipação humana não se trata de adicionar elementos supostamente emancipadores nessa atividade, mas de buscar essa sua essência ontológica – produzir a humanidade em sua potencialidade ontologicamente emancipadora.

Com essa proposta, percebe-se que a sua função relacionada com a produção da humanização da humanidade nos indivíduos se dá a partir da promoção da apropriação de elementos culturais relevantes para esse processo, figurado na forma de conhecimento científico (SAVIANI, 1989). O objeto do trabalho docente se caracteriza, assim, pelo conhecimento, enquanto que o objetivo se consolida na esfera dos seres humanos, os quais, ao se apropriarem do conhecimento, têm a sua humanização intencionalmente desenvolvida. Nesse intermédio, a relação entre o conhecimento e a sua devida apropriação pelos estudantes se realiza pela ação docente de *ensinar* (ROLDÃO, 2007). Roldão (2007), analisando a atividade docente, encontra a ação de ensinar como o caracterizador distintivo relativamente permanente ao longo do tempo. Situando a atividade docente no contexto de escolarização, com uma perspectiva crítica-transformadora, a autora define a compreensão de ensinar por sua dupla transitividade e pelo seu lugar de mediação. Isto é, ensinar constitui-se pela “especialidade de fazer aprender alguma coisa [...] a alguém” (ROLDÃO, 2007, p. 95), de tal forma que a ação do professor se realiza no processo de ensino-aprendizagem.

Desenvolvendo essa definição, decorre-se que para ensinar algo a alguém se faz necessário um conhecimento específico, relacionado com a forma de manejar o conhecimento. Como explica Curado Silva (2011, p. 24), “ensinar não é apenas passar informações, mas trabalhar a fim de possibilitar o conhecer, ou seja, a capacidade de síntese, de crítica, de estabelecer relações, funções psicológicas superiores”. O professor ensina não apenas porque sabe algo, mas porque sabe ensinar, o que requer uma capacidade de mediar e transformar o conhecimento de forma a este ser transmitido e assimilado por outras pessoas,

com propriedade sobre as questões de como ensinar e das consequências que essa mediação confere ao processo de apropriação. Acrescentando, Roldão (2007, p. 102) assinala:

Saber produzir essa mediação não é um dom, embora alguns o tenham; não é uma técnica, embora requeira uma excelente operacionalização técnico-estratégica; não é uma vocação, embora alguns a possam sentir. É ser um profissional de ensino, legitimado por um conhecimento específico exigente e complexo.

Sob esse ângulo é possível perceber a complexidade do trabalho docente, assim como suas possibilidades em relação ao direcionamento social. A partir de uma concepção revolucionária dessa questão, compreende-se que o conhecimento acumulado pela humanidade, ao ser apropriado e continuamente desenvolvido pelas novas gerações, demonstrará a viabilidade de uma sociabilidade que supere o capitalismo, podendo ainda nortear os rumos revolucionários. Mas, para isso, é necessário que o conhecimento seja livremente explorado, para além de sua capacidade de manutenção da atual sociabilidade ou de propor apenas avanços que não rompam com os interesses do capital.

Por essa perspectiva se assinala que, tendo como objeto do seu trabalho o conhecimento historicamente produzido, a centralidade da atividade docente possui um caráter epistemológico, com atuação na apropriação, transformação, transmissão do conhecimento, e na forma que este é apropriado por outros indivíduos, compreendendo o indivíduo em sua omnilateralidade. A partir dessa visão, entende-se

que se torna essencial o papel da pesquisa no exercício da função docente, uma vez que para trabalhar com o conhecimento na formação omnilateral não basta o acúmulo de conhecimentos ou informações, mas é preciso também ser capaz de produzir conhecimentos (CURADO SILVA, 2011, p. 25).

Acrescenta-se, assim, a produção do conhecimento como parte integrante das atividades do professor, atribuindo à sua atuação a pesquisa científica. Essa perspectiva termina por solapar qualquer redução dos professores a um técnico especializado ou com uma função de caráter psicologizante, mas os categoriza como intelectuais, que “devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas” (GIROUX, 1997, p. 161) de sua atividade. Nesse sentido, Giroux (1997, p. 71) propugna que ao se pensar o trabalho dos professores, é preciso “tornar o pedagógico mais político, e o político mais pedagógico”.

O ensino se configura, assim, como a ação central da atividade do professor que, conectado à dimensão ontológica do trabalho docente, demanda uma relação com o conhecimento de forma radical, crítica e criadora, que revele as decorrências socioeconômicas que o circundam. Além disso, para se exercer a ação de ensinar nessa perspectiva, se demanda uma compreensão ontológica de ser humano, e sobre como ocorre os processos de

apropriação, percebendo que os métodos de ensino são, também, determinantes para que a relação entre os seres humanos e o conhecimento possa se direcionar para o desenvolvimento da capacidade crítica, transformadora e criativa da humanidade. Ensinar, portanto, requer o domínio das formas de conhecimento que se constituem como pedagogia, com a capacidade de percebê-las em sua conexão com a realidade socioeconômica, de criticá-las, transformá-las, e até talvez criá-las. Ontologicamente, portanto, o trabalho docente se situa no ato de ensinar, imerso numa compreensão de ser humano em potencialidade ontológica emancipadora, em uma relação crítica e criadora com o conhecimento e com o domínio acerca das questões dos métodos de ensino e sua relação com a produção da humanização.

Não obstante, como decorrência das contradições do sistema capitalista, as possibilidades ontológicas revolucionárias do ensino, e por consequência do trabalho docente, são desvirtuadas, mitigadas, refreadas. A função de ensinar é diluída em indefinição em prol de uma promoção de convivência sociável, ou pelo outro extremo dessa questão, que se orienta por uma tecnicização operativa de ensinar, reduzindo o ensino a ações práticas que se esgotam em sua realização. “Entre uma perspectiva tecnocrática e uma perspectiva terapêutica relacional” (ROLDÃO, 2007, p. 97), o trabalho docente é esvaziado da complexidade da função de promover a humanização.

Essa redução da função escolar se configura como consequência de uma relação de dependência ontológica da escola enquanto espaço superestrutural decorrente da estrutura econômica capitalista, que limita a transmissão do conhecimento “aos aspectos mais imediatamente atrelados ao processo de reprodução da força de trabalho, evitando-se a todo custo que o domínio do conhecimento venha a tornar-se um instrumento de luta por uma radical transformação das relações sociais de produção” (DUARTE, 1992, p. 06)⁶⁹. A perspectiva emancipadora do trabalho docente, decorrente da natureza de seu trabalho de formação humana, se limita a concepção burguesa de liberdade e emancipação pela possibilidade de mobilidade social dos indivíduos a partir do seu próprio empenho, e a partir da falácia sobre uma suposta igualdade de oportunidades no capitalismo. O trabalho docente é visto como uma capacitação do sujeito com habilidades que lhe garantam a empregabilidade, de forma que a própria possibilidade de mobilidade social é limitada entre as possibilidades dentre cada classe social, a partir da dualidade escolar do sistema social burguês.

Nesse prosseguimento, o ensino é substituído por capacitação, instrução, urbanização, socialização acrítica. Dessa forma, o trabalho docente, apesar de possuir sua dimensão

⁶⁹ Conforme citado e discutido na seção 3.4 *Emancipação humana e educação: uma relação revolucionária*.

ontológica alinhada à emancipação humana, se torna elemento perpetuador da lógica alienadora capitalista. E, assim, o trabalho docente se movimenta no interior de inúmeros determinantes sociais que o carregam de contradições, o saturando de ambiguidades. A educação escolar se consolida, enraizando a subsistência do trabalho docente como atividade intrínseca de sociedades civilizadas, porém o exaurindo de sua dimensão ontológica.

6.1.2 Trabalho docente no capitalismo: o professor no circuito da alienação

Percebendo o trabalho docente no sentido ontológico de trabalho, ou seja, como atividade na qual o ser humano transforma o mundo a sua volta e a si mesmo se humanizando nesse processo, o trabalho docente carrega a peculiaridade da humanização não apenas naquele que realiza o trabalho, mas seu trabalho também é promover a humanização nos indivíduos a quem se destina seu trabalho. Pela ação de ensinar, o trabalho docente se destina à produção de humanização, e no processo desse trabalho, o professor humaniza também a si mesmo. A partir daí, compreende-se que o trabalho docente se objetiva à promoção da humanização em outros indivíduos e que, por conseguinte, gera a progressiva humanização do professor nesse processo – uma compreensão que se estrutura sobre a perspectiva de trabalho no qual a sua produção coincide com o objetivo do seu trabalho, e que os resultados desse não são estranhos àquele que o executa.

Entretanto, justamente por se estruturar como trabalho, imerso no desenvolvimento do capitalismo, o trabalho docente não escapa à lógica da alienação da sociedade a qual essa se insere. Sendo assim, o próprio trabalho docente também se estrutura sobre as contradições do trabalho inserido na sociedade do capital. Entende-se que se trata de um processo decorrente da estruturação da educação escolar como trabalho, e da conformação que o trabalho recebe na sociedade capitalista, na qual a atividade trabalho se torna mercadoria. O trabalho docente contém, assim, as características emancipadoras da humanização pelo trabalho, em uma contraditória reificação⁷⁰ desumanizadora do trabalho no capitalismo. Os interesses da atividade ontológica humana não correspondem à humanidade, mas ao capital, sendo esta uma normativa que inclui as esferas do trabalho imaterial⁷¹. Como explica Marx (2013, p. 706-707),

A produção capitalista não é apenas produção de mercadoria, mas essencialmente produção de mais-valor. O trabalhador produz não para si, mas para o capital. Não basta, por isso, que ele produza em geral. Ele tem de produzir mais-valor. Só é produtivo o trabalhador que produz mais-valor para o capitalista ou serve à

⁷⁰ Utiliza-se o termo *reificação* para expressar um processo de coisificação e mercantilização.

⁷¹ Entende-se como trabalho imaterial o trabalho no qual o produto não se separa do produtor.

autovalorização do capital. Se nos for permitido escolher um exemplo fora da esfera da produção material, diremos que um mestre-escola é um trabalhador produtivo se não se limita a trabalhar a cabeça das crianças, mas exige trabalho de si mesmo até o esgotamento, a fim de enriquecer o patrão. Que este último tenha investido seu capital numa fábrica de ensino, em vez de numa fábrica de salsichas, é algo que não altera em nada a relação. Assim, o conceito de trabalhador produtivo não implica de modo nenhum apenas uma relação entre atividade e efeito útil, entre trabalhador e produto do trabalho, mas também uma relação de produção especificamente social, surgida historicamente e que cola no trabalhador o rótulo de meio direto de valorização do capital.

O trabalhador docente é rebaixado à condição de mercadoria, e o valor de uso de seu trabalho se subjeta ao seu valor de troca. Com isso, “o produto de sua atividade não é também o objetivo de sua atividade” (MARX; 2010b, p.36), de forma que a produção da humanidade nos indivíduos não é mais o objetivo do seu trabalho, mas se sim se isso irá lhe garantir o que comer, o que vestir, onde morar. O compromisso do trabalhador não é com os resultados de seu trabalho, mas com o cumprir de sua jornada laboral cotidiana. O valor do seu trabalho será mensurado não pela sua capacidade formativa humanizadora, mas pela sua possibilidade de geração de crescimento de capital.

A geração de crescimento de capital é uma decorrência visível do trabalho docente da rede privada, na forma de lucro para o proprietário da instituição educacional, porém não ocorre exatamente dessa forma no caso de professores da rede pública. Com base nessa discussão, surge a oposição analítica entre professores de escolas particulares e de escolas públicas, sendo entendido que os primeiros seriam trabalhadores produtivos, pois gerariam mais-valia para os proprietários das escolas particulares, enquanto que os últimos seriam trabalhadores improdutivos, pois trabalhariam para o Estado, não gerando lucros diretamente em nenhuma instância.

Em tese, o professor da escola pública, por não ser produtor de mais valia, teria mais chances de ter o produto de seu trabalho coincidindo com o objetivo de seu trabalho, se aproximando da possibilidade de um trabalho docente emancipado. Coincidindo com este raciocínio, a diferença das condições sobre o trabalho docente no âmbito privado pode ser percebida, principalmente, na maior propensão da exploração de sua força de trabalho com a consequente restrição dos seus direitos relativos à sua atividade, que se materializa em salários baseados em hora-aula, na admissão de professores como trabalhadores de tempo parcial, na dificuldade de afastamento remunerado para formação continuada, entre outros. O ponto definidor da conformação do trabalho docente na rede privada é se sua atividade irá gerar mais lucros ou não para o proprietário, aprofundando a contradição de o trabalho ser, no capitalismo, fonte de vida e de expropriação da vida.

Todavia, apesar das vantagens de não se operar pela geração direta de mais-valia, Kuenzer e Caldas (2009, p. 26) problematizam o trabalho docente no setor público, devido a um desenvolvimento social que se pauta pelas necessidades do capital.

Aos professores, restaria a esperança de trabalhar nos espaços públicos, onde, em tese, a relação entre custos e benefícios seria regida por outra lógica – a do direito a um serviço público de qualidade – e não pela realização da lógica da mercadoria. Mas nem isso é possível nos Estados de tipo neoliberal que, ao materializar a lógica das políticas mínimas, [...] submete a prestação do serviço público à precarização e ao compartilhamento com a prestação dos serviços privados, o que leva as instituições públicas a serem regidas pelas leis do mercado.

Nesse prosseguimento, ao adentrar na questão do trabalho docente na esfera pública como trabalho improdutivo, cabe assinalar que a atual dualidade entre trabalho produtivo e improdutivo fora remodelada, como demonstra a análise de Braverman (1987). Em sua investigação sobre as transformações no mundo do trabalho em consonância ao desenvolvimento da sociedade capitalista, o autor chega à importante conclusão da incorporação do trabalho improdutivo para o fim último produtivo, na concepção de geração de aumento de capital.

A Economia Política clássica [...] defrontava-se com um mundo em que a maior parte do trabalho podia ainda ser admitida como improdutivo [...] devido a que não contribuía diretamente para o aumento do capital. Grande parte da história das nações capitalistas durante os últimos dois séculos é o relato da destruição dessas formas de trabalho [...] o modo capitalista de produção subordinou a si mesmo todas as formas de trabalho, e todos os processos de trabalho passam pelo crivo do capital [...]. A grande massa de trabalho que era admitida como improdutivo porque não trabalhava para o capital foi agora transformada em massa de trabalho que é improdutivo porque trabalha para o capital, e devido às necessidades do capital terem aumentado tão notavelmente (BRAVERMAN, 1987, p. 349-351).

O autor explica que o trabalho improdutivo, ao entrar no circuito do movimento social capitalista não passa, necessariamente, a ser produtivo, ou seja, continua sendo trabalho improdutivo. Porém, sendo ajustado à lógica capitalista na qual a sociedade se baseia, seja qual for a distância que se mantenha do processo produtivo, as condições do trabalho improdutivo se assemelham às do produtivo. Sendo assim, as atividades da classe-que-vive-do-trabalho (ANTUNES, 2002) que não geram mais-valia diretamente, quando colocados em relação à totalidade social à qual essa atividade possui mediações, percebe-se a sua posição em uma engrenagem social no qual o objetivo é a produção material da vida social dentro dos moldes capitalistas. E a educação escolar, seja pública ou privada, recebe no capitalismo a função de formação dos indivíduos condizentes com as necessidades do mercado capitalista.

Nesse sentido, ocorre o esvaziamento do trabalho docente, tanto na esfera pública ou privada de ensino, devido ao fato deste ser desviado da questão da produção de humanização em sua capacidade ontológica, e passar a ser destinado à formação de seres humanos capazes

de incrementarem o movimento do capital, se prestando, assim, à formação de capital humano (FRIGOTTO, 2015). Com isso, não se trata apenas do estranhamento entre o trabalhador e o produto de seu trabalho, mas também da corrupção da produção do seu trabalho, quando a formação de seres humanos recebe seu significado vinculado à promoção de geração de lucros. Por conseguinte, o trabalho docente incorpora uma característica de engrenagem do capital, que traz para o trabalho docente normativas que são decorrentes das transformações do setor produtivo capitalista.

A escola e seus trabalhadores desenvolvem um processo de trabalho que não é similar ao desenvolvido no setor da produção, mas é parte constitutiva e constituída desta realidade. Um exemplo das investidas da lógica racionalizadora sobre o trabalho docente é a qualidade total ou mesmo o neotecnicismo revestido, agora, de uma excessiva valorização da prática, do fazer (CURADO SILVA, 2011, p 19).

Não à toa, a educação escolar, de forma generalizada, se torna o lugar voltado para a preocupação de como as novas gerações podem vender sua força de trabalho da melhor forma possível. Desta forma, agrupando a atuação de professores de instituições públicas e privadas, Kuenzer e Caldas (2009, p. 23) afirmam que,

O trabalho docente, sob a égide do capitalismo, não escapa à lógica da acumulação do capital, direta ou indiretamente, pela venda da força de trabalho do professor para instituições privadas, pela qualificação científica-tecnológica de trabalhadores para atender às demandas do trabalho capitalista, pelo disciplinamento com vista a subordinação, pela produção de ciência e tecnologia.

A aproximação das problemáticas relativas ao trabalho produtivo e improdutivo no capitalismo seria, como explica Braverman (1987), uma decorrência da apropriação do trabalho improdutivo na lógica da “prosperidade” capitalista (ou seja, aumento de capital), resultando em que os assalariados, de forma geral, sofrem as mazelas típicas da exploração capitalista, mesmo àqueles que não produzem diretamente mais-valia. A partir dessa constatação o autor refaz a famosa frase marxiana “ser trabalhador produtivo não é, portanto, uma sorte, mas um azar” (MARX, 2013, p. 707) atualizando por “ser um trabalhador assalariado é uma desventura” (BRAVERMAN, 1987, p. 354). Constatando que em quase sua totalidade os professores são assalariados, Enguita (1991, p. 49) propugna:

A velha discussão entre marxistas sobre se os docentes são trabalhadores “produtivos” ou “improdutivos” carece inteiramente de sentido. [...] A categorização dos trabalhadores do setor capitalista e a análise das relações sociais de produção em que estão imersos é função de seu lugar no processo material de produção, não no processo de valorização.

Resumindo a atual situação da discussão que circunda as teses sobre o trabalho docente no capitalismo, e assumindo um posicionamento profícuo para o desenvolvimento dessa questão, Curado Silva (2011, p. 18) conclui:

Com base na tese de Antunes (2002), pode-se considerar o trabalhador docente como parte integrante das classes trabalhadoras que vivem do trabalho, vendem sua força de trabalho – neste caso, intelectual – e, dependendo do vínculo com a escola, pode ser considerado como trabalhador produtivo ou improdutivo, mas sob relações capitalistas.

Dessa forma, a partir da i) configuração da atuação docente como trabalho, ii) das características que o trabalho docente recebe no capitalismo, iii) pela inserção na dinâmica das determinações da venda da força de trabalho, iv) do assalariamento, e v) do direcionamento de sua atuação para o crescimento de capital, abrange-se os professores enquanto classe trabalhadora – a classe que comporta as contradições entre trabalho e capital, humanização e desumanização, emancipação e alienação.

Por esse caminho, se demonstra a possibilidade de uma demarcação de igualdade entre os professores e os demais trabalhadores, que os permite percebê-los enquanto partícipes da classe que sustenta o desenvolvimento da humanidade à custa de sua própria humanização e, por isso, destinada a liderar o processo de emancipação humana. Ressalta-se que ao incluir os professores enquanto classe trabalhadora, não se alega uma indiferenciação nas condições dentro desta classe. Pelo contrário, a marca da classe trabalhadora atualmente é a diversidade das circunstâncias as quais os processos de exploração e dominação são vivenciados (ANTUNES, 2002). Nesse sentido, resgatando a premissa marxista de Netto (2002) que elucida que a diversidade não é o oposto da igualdade, se apreende a diversidade como uma possibilidade que emerge da própria demarcação de igualdade, e que, ainda, fortalece a categoria em sua multiplicidade.

Com isso se desvela o posicionamento revolucionário que o professor pode assumir em direção à luta de classes, desenvolvendo assim sua consciência revolucionária, o que dialeticamente resultará no desenvolvimento de sua ação na própria luta de classes. Se trata de uma missão histórica comum à classe trabalhadora que, mesmo fragmentada pelo desenvolvimento do capitalismo tardio, se depara com a alienação do trabalho, que intervém em sua relação com o mundo, com sua atividade, e com sua própria humanidade (IASI, 2011). Desta forma, o professor pode ser percebido como integrante, enquanto militante, em uma luta pela superação do capitalismo, em conjunto com os demais trabalhadores.

Porém, retomando o foco para a questão revolucionária no âmbito da educação escolar, considera-se que para além de sua atuação em comum enquanto classe trabalhadora, o trabalho docente possui peculiaridades que permite ao professor atuar na direção da luta de classes no interior de sua própria atividade docente. Essa perspectiva requer que não se perca

de vista sua organicidade enquanto classe trabalhadora, pois diz respeito à realização de um trabalho docente que busca não se submeter aos interesses do capital.

6.1.3 A ambiguidade do trabalho docente como brechas subversivas

Da mesma forma que, ao se referir à classe trabalhadora, não se desconsidera a diferenciação que existe no interior desta, ao se adentrar às questões específicas do trabalho docente, cabe ressaltar que este se compõe de um grupo heterogêneo.

Os professores e as professoras exercem seu trabalho no interior de instituições e sistemas de ensino muito diferenciados por nível e jurisdição: são professore/as de educação infantil, professore/as do ensino fundamental, do ensino médio, do ensino superior, de estabelecimentos públicos, privados, confessionais, oficiais, formais, não-formais. A marca dessa categoria é a heterogeneidade (HYPOLITO *et al.*, 2003, p. 131).

As condições de trabalho dos professores, conforme sua posição profissional e institucional, são profundamente diferentes. No entanto, defende-se que a diversidade entre os professores, apesar de trazerem variáveis, não mudam a base estrutural que determinam o trabalho docente no capitalismo. O trabalho docente, com sua dimensão ontológica em direção à emancipação humana, se constitui como necessário ao desenvolvimento do capitalismo ao mesmo tempo em que pode ser subversivo a este. Entende-se que esta situação gera uma ambiguidade aos professores dentre as engrenagens do capital, refletindo em sua situação de classe e em sua relação com seu trabalho, que, de forma generalizada, oferece ao trabalho docente uma potencialidade revolucionária pelo caminho das contradições.

Os professores (excluindo-se àqueles que possam, por ventura, ser também proprietários da escola onde atuam) estão sujeitos às mazelas da classe trabalhadora, ao mesmo tempo em que usufruem de um determinado domínio sobre a realização de seu trabalho, além de acesso à cultura, ao conhecimento e à alguns bens de consumo negados à maioria dos outros trabalhadores que se defrontam com situações mais miseráveis de exploração. Mesmo experimentando a reificação de seu trabalho, que os aproximam em direção à precarização de salários, sucateadas condições de trabalho, controle, normatização etc, os professores exercem um trabalho imaterial, intelectual, com um certo status social e ocupacional, e inserção em um tipo de relações sociais com determinada influência social. Há, assim, uma constante tensão na qual, como explica Enguita (1991, p. 43), os professores “estão submetidos à autoridade de seus empregadores, mas lutam por manter ou ampliar sua autonomia no processo de trabalho e suas vantagens relativas quanto à distribuição de renda, ao poder e ao prestígio”.

Devido a esta posição social peculiar, Braverman (1987) entende que os professores fazem parte de uma “nova classe média” (juntamente com desenhistas, engenheiros, contadores e enfermeiros, por exemplo), ao assumir características da classe burguesa e da classe trabalhadora.

A velha classe média ocupava aquela posição em virtude de sua posição fora da estrutura polar: capital ou trabalho; ela possuía atributos de ser nem capitalista nem trabalhadora; ela não desempenhava papel direto no processo de acumulação de capital, seja de um lado ou de outro. Essa “nova classe média”, em contraste, ocupa sua posição intermediária não porque esteja *fora* do processo de aumento do capital, mas porque, como parte desse processo, ela assume as características de *ambos os lados*. Não apenas ela recebe suas parcelas de prerrogativas e recompensas do capital como também carrega as marcas da condição proletária (BRAVERMAN, 1987, p. 344, grifos do autor).

Entretanto, reafirma-se o posicionamento de classe a partir da prerrogativa de que por nada possuírem além de sua força de trabalho, os professores pertencem à classe trabalhadora, sendo, dessa forma, a classe média uma parcela dessa classe trabalhadora. Ou seja, compreende-se que este conceito de classe média se determina apenas em sua dimensão social, de forma que não se configuraria como uma *classe* propriamente. Considera-se a sua identificação com a classe burguesa, principalmente na questão do acesso ao conhecimento, cultura, informação que inclusive confere aos professores a possibilidade de se movimentar, no âmbito social, entre as diferentes classes sociais. Todavia, com o aprofundamento dos mecanismos globais de funcionamento do capitalismo, se evidencia que, em última instância, o trabalho docente está submetido às leis de exploração que incidem sobre a classe trabalhadora. Nesse movimento, os interesses dos professores convergem aos interesses de sua classe propriamente dita. Nessa direção, Apple (1995, p. 32) contribui afirmando:

Portanto, quando existe uma crise fiscal em que muitos professores e professoras enfrentam piores condições de trabalho, demissões e ficam meses sem serem pagos/as [...] e quando seu trabalho é reestruturado de forma que acabam perdendo o controle, é possível que esses interesses contraditórios se aproximem dos interesses de outros/as trabalhadores/as e dos negros/as que historicamente têm enfrentado o uso de procedimentos similares por parte do capital e do estado.

Analisando o desenvolvimento do trabalho docente no *continuum* capitalista, o qual inclui o entrelaçamento das questões de raça e gênero nesse processo, Apple (1995) problematiza, também, a progressiva perda do controle dos professores sobre seu próprio trabalho e a separação entre concepção e execução do trabalho. A divisão do trabalho, como forma de organização do trabalho no capitalismo, extrapola a clássica divisão entre trabalho manual e intelectual, adentrando o terreno do trabalho intelectual. Trata-se de uma tendência específica do trabalho situado no capitalismo, que precariza a atividade ontológica humana, definida como *proletarização*.

O termo proletarização advém de uma compreensão de proletário como o trabalhador que perdeu o controle sobre os meios, o objetivo e o processo de seu trabalho, de forma a atender o objetivo mercadológico dos resultados do seu trabalho no sistema capitalista. A proletarização do trabalho docente diz respeito, portanto, ao aproximar da atuação docente dessas condições características do proletariado, que se referem à alienação em relação ao processo, objetivos e fins de seu próprio trabalho. Como decorrência de um processo de divisão fragmentária que retira do professor o controle da integralidade do seu trabalho, a atuação docente passa a mover-se em seus aspectos mais imediatos e práticos, trazendo consequências diretas para a possibilidade da autonomia do professor.

O resultado principal desta mudança é a separação entre o produto e o processo de produção. Neste sentido, o trabalhador docente que se concentrava nas condições de seu trabalho (no mínimo o saber escolar) passa por um processo de divisão deste em que domina uma mínima parcela do ato pedagógico, perdendo sua autonomia (CURADO SILVA, 2011, p. 17).

Especificando esta questão, um professor em seu mais alto grau de proletarização seria aquele já recebe previamente estabelecido a organização de seu trabalho, na forma de disciplinas, programas, livros-didáticos, pacotes curriculares, normas de avaliação etc. Indiretamente, as avaliações externas que incidem sobre a educação também realizam o controle do trabalho do professor, definindo o que deve ser ensinado em suas aulas. Ressaltam-se todas as condições relativas à forma escolar, à grade horária, à organização do trabalho dos professores, que são verticalizadas de forma naturalizada em nome de uma tradição da cultura escolar. Por fim, a vinculação do seu trabalho à capacitação de seus estudantes para adentrar no mercado de trabalho, acaba por definir o objetivo de sua função. Perder, portanto, o controle sobre o que ensinar, como ensinar e porque ensinar correspondem à proletarização do trabalho do professor.

Nesse processo, “alguns foram ou são rapidamente transformados, outros requerem um período longo, outros resistem com pleno êxito a esta tendência e outros, enfim, debatem-se e opõem resistência pelo meio do caminho” (ENGUITA, 1991, p. 47). Destaca-se, assim, a característica ambígua na conformação de seu trabalho entre a profissionalização e proletarização, que são influenciadas pela própria variabilidade dentro da categoria docente, que dizem respeito a diferença de seus salários, suas condições de trabalho, seu prestígio, suas oportunidades de promoção, entre outros.

Não obstante, atingindo ainda que em maior ou menor grau todos os níveis de atuação da docência, ocorre, como parte dessa proletarização, a intensificação do trabalho docente,

representando um obstáculo para a resistência da precarização de seu trabalho. Caracterizando a intensificação como “um excesso crônico de trabalho”, Apple (1995, p. 39-40) argumenta:

A intensificação ‘representa uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos/as trabalhadores/as educacionais são degradados’. Ela tem vários sintomas, do trivial ao mais complexo – desde não ter tempo sequer para ir ao banheiro, tomar uma xícara de café, até ter uma falta total de tempo para conservar-se em dia com sua área [...]. A intensificação também atua para destruir a sociabilidade de trabalhadores/as não-manuais. Lazer e auto direção tendem a ser perdidos. A comunidade tende a ser redefinida em torno das necessidades do processo de trabalho. E uma vez que tanto tempo quanto interação são redefinidos sobre essa ótica, o risco de isolamento aumenta.

Com impactos na intensificação de tempo, ritmo e carga de trabalho, Hypolito (2011) traz a questão das novas tecnologias de informação e comunicação no trabalho docente. Facilitando o acúmulo de trabalho no ambiente doméstico, professores são incitados a resolver aspectos tais como registros de frequência e notas dos seus estudantes fora do tempo-espço de trabalho. E ainda, com a Educação à distância, considerada como um serviço extra dos professores, o seu caráter estafante é dissimulado.

Embora pareça simples é um trabalho que, em vários aspectos, pode ser muito mais envolvente do que o ensino presencial [...] fazendo muitas vezes com que docentes confundam este trabalho como altamente qualificado quando, em verdade, é muito mais intensificado e precarizado, pois trabalha-se a qualquer dia e hora, com um número absurdo de estudantes, correções de trabalhos, fóruns de discussão, mensagens e com atendimento individualizado (HYPOLITO, 2011, p. 13).

Proletarização e intensificação se retroalimentam no sucateamento do trabalho docente, no professor que precisa assumir uma alta carga de trabalho, e não possui, portanto, tempo para planejar suas aulas, realizar pesquisas, extensão entre outras atividades que não se constituem como “dar a sua aula”. Nesse prosseguimento, se incrementa a aceitação e dependência de esquemas pré-existentes para a prática docente que, com a necessidade de se facilitar o encaminhamento de sua atuação, se diminui ou anula sua autonomia sobre seu trabalho. Uma autonomia que já, devido às condições de surgimento da atividade docente, nunca fora plena.

A autonomia dos professores exprime-se dentro de regras bastante definidas, que obrigam as ações profissionais a uma acomodação às situações reais. A liberdade do professor exerce-se, sobretudo, através da capacidade par se movimentar dentro de um quadro que só pode mudar parcialmente (SACRISTÁN, 1995, p. 72).

Fidalgo e Fidalgo (2009) trazem uma perspectiva mais complexa da questão sobre a intensificação do trabalho docente, que se movimenta no discurso de uma “pseudoautonomia”. Sob o título de um maior controle do seu trabalho, os professores são chamados a produzir e a tomar decisões em campos relacionados à problemática escolar, mas que extrapolam a função de ensinar.

É interessante perceber como os professores têm sido levados a assumir papéis que exigem cada vez mais, além de suas formações, na maioria das vezes, sem problematizar os condicionantes e os interesses que os impõem. [...] podem-se perceber docentes exercendo funções que mais os caracterizam como gestores de processos e de pessoas do que propriamente como professores, [...] tirando o caráter realmente educativo da profissão (FIDALGO; FIDALGO, 2009, p. 100).

Acrescentando, Oliveira (2004, p. 1132) afirma:

O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante.

Há uma aparência de maior controle por parte dos professores quando estes resolvem questões que interferem em seu trabalho. Porém, sendo cobrados a completarem essas tarefas, com alta carga de responsabilização, sem o conhecimento necessário fazerem isso, resulta-se um sobre-excesso de trabalho que compete com sua função em relação ao ensino. Ao responder por questões que ultrapassam a sua atividade docente, mas sem uma verdadeira liberdade para agir sobre esses aspectos – afinal as normas e padrões sobre a educação escolar possuem pouca margem de modificação – ocorre a culpabilização sobre o professor. Defende-se que ao chamar o professor a responder por essas outras questões escolares de difícil solução, com a aparência de se fornecer ao professor uma maior autonomia sobre seu trabalho, na verdade se está o sobrecarregando com demandas a quais não interessa que sejam realmente solucionadas, apenas acatadas pelo corpo docente. No final das contas, quando o resultado do seu trabalho – medido majoritariamente sobre o desempenho avaliativo de seus estudantes – é considerado abaixo do esperado, se tornam invisíveis as problemáticas relativas à

sobrecarga de trabalho, grande número de alunos em sala de aula, ausência de materiais para as aulas, dificuldade para se efetivar as propostas oficiais por falta de apoio institucional, pequeno reconhecimento profissional, além da dificuldade para efetivar as atividades planejadas e do descontentamento com a própria forma de atuação (NOGUEIRA, 2012, p. 1238).

Nesse processo, que pode ser considerado uma autointensificação, não raramente o professor “transfere para o próprio lar grande parte das responsabilidades, incumbências inadiáveis, prazos inexoráveis, avaliações decisivas” (FIDALGO; FIDALGO, 2009, p. 99). Ensinar fica para segundo plano e, ainda, como uma questão individual. O trabalho docente, propriamente dito, passa a ser quesito pessoal de cada professor. E essa forma de se resolver por si as questões do seu trabalho, é confundida com a autonomia.

Desprestígio social e financeiro, proletarização, intensificação e suas consequências formam, assim, uma série de ataques ao trabalho docente, com o agravante de que não se trata

apenas de promover a alienação e desumanização do trabalhador, mas de comprometer a realização do trabalho docente em sua dimensão ontológica. A falta de autonomia no trabalho docente, principalmente sobre o conhecimento a ser selecionado, transformado, transmitido, produzido, impede que o ato de ensinar algo a alguém (ROLDÃO, 2007) se realize.

A desqualificação, a rotina, o controle burocrático, a dependência de um conhecimento alheio legitimado e a intensificação conduzem à perda da autonomia, perda que é em si mesma um processo de desumanização no trabalho. No entanto, no caso da educação, a reivindicação da autonomia não é apenas uma exigência trabalhista pelo bem dos funcionários. O é também pelo bem da própria educação (CONTRERAS, 2012, p. 212).

Desta forma, se torna claro que as contradições do trabalho no sistema capitalista são insustentáveis para a própria realização trabalho docente. Como consequência, os processos de produção de humanização na educação escolar são corrompidos, fazendo com que a escola integre o *hall* dos espaços onde a humanização ocorre de forma espontânea e assistemática – o que em uma sociedade capitalista significa uma humanização do gênero que se realiza às custas da desumanização do indivíduo (DUARTE, 1992).

Porém, isso não deveria ser uma surpresa. Afinal, um trabalho que possui em sua dimensão ontológica uma conexão com o projeto de emancipação humana não terá, jamais, no capitalismo as condições ideais para sua realização. Pelo contrário, por ser contraditoriamente uma necessidade para a manutenção do capitalismo, o trabalho docente encontrará sempre um espaço no qual a sua realização será dificultada diretamente ou indiretamente, de forma que este sirva apenas para capacitar e civilizar os indivíduos nos limites da lógica capitalista. Neste sentido, buscar realizar o trabalho docente em sua dimensão ontológica manifesta-se como uma luta constante contra os interesses do capital.

Na ambiguidade entre ser necessário e subversivo ao capitalismo, o trabalho docente encontra contradições que empacam o desenvolvimento de sua atividade, mas que também podem apontar caminhos para o desenvolvimento dessas próprias contradições, de forma que se encontre possibilidades de se atuar em prol da emancipação humana. Defende-se, assim, que o trabalho docente possui a possibilidade de atuar subversivamente mesmo no interior de seu trabalho alienado pelo capital – pelas brechas das contradições. A partir daí a situação de ambiguidade do trabalho docente pode ser vista como uma estratégica condição que permite uma atuação inerentemente contraditória, necessária para o tensionamento do “assim existente” econômico-social. Afinal, embora obstaculizado pela situação da escola no capitalismo, o trabalho docente tem a função de humanização, que carrega a potencialidade ontológica da emancipação humana. Embora em uma situação de classe ambígua, os professores vivenciam as necessidades de sua classe, a classe trabalhadora, e possuem, ao

mesmo tempo, algum acesso e influência no pensamento burguês. Embora em condições de trabalho burocratizada, normatizada e sucateada, a natureza do trabalho docente implica em que “no trabalho não material, a subsunção do trabalho ao capital apresenta limites, com o que se ampliam as possibilidades de resistência e de autonomia” (KUENZER; CALDAS, 2009, p. 24). Além disso,

O trabalho docente contém a contradição, a oposição entre o saber do dominante e o saber do dominado, em virtude da qual, ao executar a tarefa de construir conhecimentos, seja através do processo ensino-aprendizagem ou através da pesquisa, explicitam-se as condições sociais que determinam o caráter da exploração, e a falsa consciência pode ceder espaço à consciência mais totalizante (CURADO SILVA, 2011, p. 19).

Sendo assim, o objeto de trabalho dos professores – o conhecimento – se constitui como um elemento potencialmente subversivo, que dependendo da forma que for trabalhado pode representar uma deterioração do “cimento ideológico” burguês. Adicionalmente, o objetivo do trabalho docente, em sua dimensão ontológica, também contém os fundamentos para a subversão do sistema, de forma que lutar para que o trabalho docente seja realizado plenamente implica em lutar para que este seja revolucionário. Para se travar essa luta, conta-se com algum grau de autonomia no trabalho docente, autonomia esta que não pode ser completamente exaurida de um trabalho que se constitui como intelectual, imaterial, vivo. Juntamente, seu o posicionamento social “entre classes” confere aos professores determinado status e influência social, que pode ser utilizado na reivindicação de melhores condições para que o trabalho docente seja realizado plenamente. Mas, para além disso, essa situação de classe, com determinada identificação com a burguesia, pode ser também estrategicamente utilizada na direção dos professores se perceberem como não completamente reféns de reivindicação, mas também como grupo com alguma esfera de poder de determinação sobre alguns aspectos de sua atuação. Conectada à sua condição orgânica de classe trabalhadora, a percepção como grupo profissional capaz de criar as condições de acordo com as suas necessidades confere aos professores a possibilidade de operar, por dentro do sistema, em prol dos interesses genuinamente humanos, e não do capital.

Nesse sentido, os processos contraditórios que auxiliam na conversão do trabalho docente em direção ao projeto de emancipação humana encontram na profissionalização uma referência necessária.

Que a informação se torne conhecimento e que o conhecimento seja algo democraticamente acessível, num mundo em que conhecer é poder, depende em larga medida deste novo salto na profissionalização dos professores: a afirmação e o reforço de um saber profissional mais analítico, consistente e em permanente atualização, claro na sua especificidade, e sólido nos seus fundamentos (ROLDÃO, 2007, p 102).

Autonomia sobre sua atividade; melhores salários; estruturas adequadas para se realizar o ensino, tempo para realizar planejamento, pesquisa, extensão; quantidade razoável de estudantes por professor, condições para se realizar um trabalho coletivo etc.; se constituem como um alargamento das possibilidades que professor possa aproximar o trabalho docente de sua dimensão ontológica. Em suma, a luta pela profissionalização do trabalho docente é necessária.

Entretanto, o trabalho docente, mesmo em um alto grau de profissionalização, pode não escapar à lógica capitalista na qual a educação se torna local de capacitação humana para adentrar e desenvolver o mercado capitalista. Lutar por uma profissionalização do trabalho docente não necessariamente traz a compreensão da dimensão ontológica do trabalho docente, que é revolucionária ao capitalismo. Pelo contrário, pode ser apenas uma luta para não ser mais oprimida enquanto classe trabalhadora, pleiteando que sua posição ambígua enquanto classe média tenha um peso maior nos privilégios sociais do que em sua situação de exploração. Assim, sua atividade, mesmo como profissional, se mantém na situação de formação de capital humano. Mesmo situando a necessidade da autonomia para o direcionamento à emancipação por meio do seu trabalho, não se garante que o caminho será voltado em direção à emancipação humana, afinal a própria concepção emancipadora da educação fora mistificada e substituída pela possibilidade de melhor adequação para o desenvolvimento do capitalismo. Portanto, os discursos pela profissionalização, pela autonomia e até mesmo pela emancipação podem ser cooptados para uma funcionalidade voltada para o desenvolvimento do capitalismo. Apenas a partir de uma compreensão da emancipação humana a partir da possibilidade ontológica da humanidade, a emancipação recebe sua qualidade de ser total e radical, demandando e demonstrando a possibilidade a subversão do capital.

Essa forma de atuar requer uma capacidade de agir em meio à tensão entre utilizar os aspectos contraditórios das características do trabalho docente do capital, entretanto mantendo a coerência com as necessidades da classe trabalhadora. O que se mostra como um desafio, pois não basta lutar por melhores condições para o trabalho docente e para si, enquanto trabalhador, o que poderia até trazer mais autonomia, status, reconhecimento, qualidade de vida, maior remuneração etc, mas situaria essas conquistas nas engrenagens do desenvolvimento do capital, fornecendo ao trabalho docente um patamar de alta eficácia e eficiência, porém insuficiente na perspectiva revolucionária.

É nesse sentido que a luta pela profissionalização e, conseqüentemente, contra a proletarização do professor, demanda um salto contraditório. Ao lutar contra a proletarização

do trabalho docente é importante que não se perca de vista a condição “proletária” do professor, enquanto classe trabalhadora, que não deve ser negada, mas sustentada como seu pertencimento à classe que possui o potencial para lutar pela emancipação da humanidade. Assim, cabe a luta contra a proletarização do trabalho docente, para assegurar, precisamente, o fortalecimento da classe trabalhadora, entendendo que esta é a classe que tem as condições de propiciar a emancipação de toda a humanidade. Ao entender que a emancipação humana só poderia advir da classe trabalhadora, e que, enquanto professor, se é um integrante dessa classe, sua condição “proletária” pode ser reafirmada, não como uma aceitação desta, mas pela compreensão de que

Ser proletário é compreender as condições materiais de existência em que está inserido e lutar contra elas a fim de superá-las, é saber-se possibilidade de humanidade no sentido mais pleno. É *consciência* de que se *está* proletário, mas não eternamente. Portanto, “Proletários de todos os países, uni-vos!” (Marx, [1848] 2010, p.69) e *lutais*, professor, contra o capital (FOSSALUZZA, 2015, p. 07, grifos da autora).

Com isso denota-se que se trata de uma necessária mudança de perspectiva sobre o trabalho docente, no sentido que se *perceba o trabalho docente em sua contraditória localização entre ser necessário e potencialmente subversivo ao capitalismo, e ainda ser capaz de agir sobre essas contradições sem perder de vista sua dimensão ontológica revolucionária*. Essa perspectiva pode oferecer para o professor uma abertura de possibilidades de como agir subversivamente em seu trabalho, o que demanda uma capacidade analítica sobre as reais condições variantes de sua atividade e de perceber caminhos revolucionários que se ampliam ou se recuam de acordo com os movimentos da realidade concreta. Ou seja, uma atuação revolucionária requer professores que possuem uma bem fundamentada base formativa que os possibilite a atuar para além de receituários que, mesmo com viés revolucionários, são insuficientes para abarcar as especificidades de cada situação concreta. Desta forma, a formação de professores se torna um *lócus* que pode fomentar uma atuação docente que consiga agir de forma contraditoriamente revolucionária.

Todavia, para se estruturar uma formação de professores que possa constituir uma concepção de trabalho docente que opera pelas brechas das contradições é preciso, também, considerar seus condicionantes concretos. Também imersa no capitalismo, a formação de professores se torna objeto de reificação, o que a insere no mesmo jogo de alienação do trabalho docente, na qual essa se torna atividade em prol das necessidades do capital. Independentemente de se configurar como uma atividade produtiva ou improdutiva, a formação de professores se estrutura já imersa na lógica mistificadora da educação escolar como conformação da humanidade de acordo com as necessidades do capitalismo.

6.2 A formação de professores sobre a lógica do capital

O antagonismo de classes, por ter sua raiz na forma de produção material da vida social no capitalismo, se faz presente também no interior de todas as estruturas sociais capitalistas, incluindo o campo educacional e sua área específica da formação de professores. Dessa forma, “como resultados dos debates, têm surgido projetos de formação [de professores] [...] com interesses diversos, muitas vezes antagônicos e conflitantes porque representam classes diferentes no seio da sociedade, portanto, projetos políticos com direções opostas” (CURADO SILVA, 2011, p. 15). Justamente por ser um dos determinantes na questão do trabalho docente, podendo direcionar este num sentido conservador ou revolucionário, a formação de professores se constitui como um campo de disputa entre os projetos de desenvolvimento humano e o de desenvolvimento capitalista.

Todavia, o conflito na questão da formação de professores pode ser visto de forma ainda mais enraizada devido a contradição inerente do sistema capitalista a qual a formação de professores também é chamada a responder. O próprio projeto educativo para o desenvolvimento capitalista enfrenta um tensionamento inerente. É preciso humanizar a população generalizada, e não só apenas uma classe, de forma que o gênero humano continue seu processo contínuo emancipador; porém dentro de uma estrutura social na qual a emancipação não é possível a todos, pois o modo de produção material desta vida social se apoia em categorias desumanizadoras, tais como exploração, alienação, fetichização. Neste sentido, a formação de professores na sociedade capitalista é conflitante por imanência, de forma que os projetos de formação de professores voltados para o desenvolvimento do capitalismo abarcam sincronicamente direcionamentos a favor e contra à humanização. Esta configuração concede à formação de professores um histórico de críticas, reformas, frustração, alimentando tentativas de superação que revelam um quadro de descontinuidades, embora sem rupturas.

Com destaque no contexto brasileiro de formação de professores, a fragmentação e a incongruência se fazem visíveis, desde um emaranhado de concepções de formação em coexistência, à multiplicidade de esferas formativas regularizadas destinada ao mesmo espaço profissional (VICENTINI; LUGLI, 2009). De forma geral, pode-se compreender um percurso conceitual de formação docente que carrega, ainda que paradoxalmente, o resquício colonial elitista de relação mestre-aprendiz, o foco da formação nos conteúdos a serem transmitidos caracterizando uma concepção conteudista, a perspectiva escolanovista que esvazia a função de transmissão dos conteúdos da formação docente, o tecnicismo que traz uma concepção

utilitária sobre a formação, e o neotecnicismo de caráter pós-moderno que ressignifica um praticismo pedagógico.

Realizando um breve panorama de como essas perspectivas se relacionam com a constituição do capitalismo no contexto brasileiro, percorre-se o processo histórico das tentativas de se estruturar uma formação de professores no Brasil. O modelo de formação de professores no Brasil parte de uma concepção de educação como privilégio da alta sociedade, “resultante de nossa tradição colonial e do fato de que o projeto nacional era emprestado às elites, de formação cultural europeia” (TANURI, 2000, p. 63). Compreendendo o conteúdo do conhecimento como o ponto distintivo de classe, a formação traz a marca de uma educação “cujo papel é garantir aos membros da elite o domínio daqueles conteúdos que a distinguem do povo-massa. Nesse quadro, os referidos conteúdos são considerados formativos em si mesmos, não deixando margem a veleidades pedagógicas.” (SAVIANI, 2009, p. 149). Com a compreensão de que o acesso ao conhecimento se constitui como ponto característico de classe, a formação de professores se desenvolve sobre o ideário de uma formação que não se preocupa sobre como a educação será realizada, mas para quem. Este indício aristocrático, presente na constituição do Brasil pós-independência, fez com que desde as primeiras tentativas de se estabelecer uma formação específica de professores, com a criação das Escolas Normais a partir de 1834, se predominasse a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas.

Visando à preparação de professores para as escolas primárias, as Escolas Normais preconizavam uma formação específica. Logo, deveriam guiar-se pelas coordenadas pedagógico-didáticas. No entanto, contrariamente a essa expectativa, predominou nelas a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras. O currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras. Portanto, o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico (SAVIANI, 2009, p. 144).

Cabe recordar que essa estrutura formativa convive, durante muito tempo, com um modelo artesanal de formação de professores, no qual o aprendiz acompanha o mestre em sua prática profissional, com o sistema de mestres adjuntos. Neste sistema, a admissão profissional ocorria por meio de exames que não exigiam estudos pedagógicos, e sim o conhecimento daquilo que deveria ensinar, assim como atestado de boa conduta moral (VICENTINI; LUGLI, 2009).

Na segunda metade do século XIX, norteado pelo desenvolvimento do pensamento moderno europeu e norte-americano, a formação de professores começa a receber uma característica mais científica, de inspiração positivista, em oposição ao caráter literário até

então mais difundido. A formação continuada ganha visibilidade, com espaços de reformas e melhoramentos para o ensino, devido a necessidade de modernização dos professores. As Escolas Normais, que foram sendo expandidas progressivamente, contavam com profissionais com diploma universitário em diversas áreas, sobretudo em Medicina e Direito, além de especialistas trazidos do exterior. Porém, com sua destacada representação de classe social, as Escolas Normais passam a servir também à preparação adequada de moças para o casamento, função que passa a competir com sua incumbência profissional (VICENTINI; LUGLI, 2009). A presença de estudantes na formação de professores que não possuem a intenção de se tornarem professores de fato já se fazia presente em quantidade expressiva. Trata-se da educação servindo à uma questão de status social, numa sociedade que carrega os atrasos elitistas e patriarcais em conjunto à demarcação classista do capitalismo.

Na transição para o século XX, as Escolas Normais recebem atenção em relação aos “modernos processos pedagógicos” e ao “cabedal científico adequado às necessidades da vida atual” (SAVIANI, 2009, p. 145), passando por uma ampla reforma.

A reforma foi marcada por dois vetores: enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino, cuja marca característica foi a criação da escola-modelo anexa à Escola Normal – na verdade a principal inovação da reforma. Assumindo os custos de sua instalação e centralizando o preparo dos novos professores nos exercícios práticos, os reformadores estavam assumindo o entendimento de que, sem assegurar de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular a preparação pedagógico-didática, não se estaria, em sentido próprio, formando professores (SAVIANI, 2009, p. 145).

Proporcionando uma vinculação maior entre os conteúdos culturais-cognitivos e a preparação pedagógica, as escolas anexas às Escolas Normais representavam um meio para trazer o foco da formação docente em direção ao ato de ensinar. Todavia, a preparação pedagógica proporcionada se limitava à prática em si, de forma que a centralidade da formação permanecia nos conteúdos a serem transmitidos.

A estrutura do curso previa, de um lado, um plano de estudos enciclopédico, não contemplando nenhum conhecimento especificamente pedagógico com exceção de uma cadeira de Organização e Direção de Escolas, e, de outro, a prática de ensino na escola-modelo anexa à Escola Normal. Os conhecimentos específicos contemplados no curso referiam-se àqueles que seriam transmitidos no ensino primário às crianças. A prática era considerada a base da formação do professor que deveria ser treinado na técnica de transmissão do conhecimento. Sendo o magistério considerado uma atividade prática, não lhe sendo atribuído o estatuto científico, não se pensava, portanto, em ensinar os fundamentos teóricos de uma atividade considerada não científica. Eis porque a formação profissional propriamente dita era exclusivamente prática. Este modelo de formação de professores e o processo de trabalho desenvolvido na escola permaneceram praticamente inalterados até meados da década de 1920 (SACCOMANI; COUTINHO, 2015, p. 235).

Com uma reforma que não altera as bases conceptivas da formação, e com dificuldades de viabilização devido à necessidade de alto investimento, o ímpeto reformador

vai se arrefecendo no decorrer da primeira metade do século XX, não traduzindo avanços muito significativos, “trazendo ainda a marca da força do padrão até então dominante, centrado na preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos” (SAVIANI, 2009, p. 145). Adicionalmente, justamente por deprender estruturas materiais e humanas dispendiosas, as Escolas Normais não alcançam um número suficiente para a necessidade de formação de professores do país, de forma que os Cursos Primários Complementares surgem como via alternativa para a formação docente, copiando o modelo conteudista das Escolas Normais, porém com menores exigências formativas e sem a formação prática. A dualidade escolar, entre uma formação conteudista abastada para a classe dominante e uma formação pobre em conteúdo para os demais – característico de uma educação das massas que serve apenas como meio de se evitar o aumento da marginalidade – passa a compor o rol de determinantes da formação de professores. A produção da humanização no indivíduo enquanto função do trabalho docente é subjugado pela produção de classes dominantes cultas e de um povo-massa minimamente instruído. O que, de certa forma, também se apresenta como indesejável ao próprio capitalismo por configurar uma situação retrógrada estacionária.

Sem conseguir estabelecer um padrão de formação docente que correspondesse aos anseios de prosperidade do país, o movimento escolanovista, na década de 1930, representa um borbulhar de propostas, reformas, alternativas. Promovendo a tendência de se firmar cientificamente uma preparação pedagógica, se estruturam os Institutos de Educação, destinados à formação especializada para diretores e inspetores do Ensino Primário⁷², assim como a preparação e professores do Ensino Secundário. Mesmo a educação não sendo considerada ciência não se impede a demarcação das chamadas “ciências da educação”. Disciplinas tais como biologia educacional, sociologia educacional, psicologia educacional passam a integrar uma formação pedagógica específica, que “serviriam de orientação para que, na prática de ensino, a observação recaísse sobre as condições apropriadas para promoção das experiências dos alunos” (SACCOMANI; COUTINHO, 2015, p. 236). Afinal, com uma concepção centrada nas experiências dos estudantes, a formação de professores específica era compreendida como uma preparação para corresponder às necessidades singulares dos estudantes.

⁷² O que se denomina ensino primário equivale, considerando a atual conformação da educação básica, aos cinco anos iniciais do ensino fundamental, e o ensino secundário aos quatro anos finais do ensino fundamental e os três anos do ensino médio.

Amparado pelo conhecimento científico, se realiza uma valorização dos processos de convivência entre as crianças e do relacionamento delas com os adultos, de forma que a formação educacional “significava adquirir a capacidade de buscar conhecimentos por si mesmo, de se adaptar a uma sociedade que era entendida como um organismo em que cada indivíduo tinha um lugar e cumpria um papel determinado em benefício de todo o corpo social” (SAVIANI, 2007b, p. 24). A formação de professores passa a servir a configuração de uma humanização que, ao invés de desenvolver seu potencial criador e transformador, utiliza seu potencial humano para se alinhar e promover um modelo de desenvolvimento social já posto. Nessa concepção, se rebaixa o nível de ensino dos conteúdos culturais-cognitivos destinado à população, enquanto se incrementa uma formação de professores que se desvia da própria docência. Em lugar de se elevar a pedagogia ao campo científico de desenvolvimento, se retira o pedagógico da educação, substituindo-o por conhecimentos que já haviam logrado status científico, notadamente a psicologia, a sociologia, a biologia.

Acompanhando o movimento de se elevar os estudos pedagógicos a nível científico, o ensino superior passa a fazer parte das instituições formadoras de professores, com as licenciaturas e com o curso de Pedagogia, em forma de bacharelado e licenciatura. O bacharelado em pedagogia, formando os “especialistas da educação”, com uma função voltada à supervisão, organização e planejamento educacional,

era considerado essencialmente teórico [...], não havendo necessidade alguma de uma formação prática. Esta só seria exigida àqueles que exerceriam a docência. Isto se deve ao fato de que a docência era entendida como momento de execução do processo educativo que exigiria tão somente um treinamento técnico a ser adquirido na própria atividade prática (SACCOMANI; COUTINHO, 2015, p. 237).

Já as licenciaturas, incluindo a licenciatura em Pedagogia, incorporaram a lógica de uma formação bacharelizada com uma complementação final voltada à preparação pedagógica, estruturando o esquema 3+1 – três anos de formação específica seguida de um ano de formação teórica das ciências da educação.

Neste ano adicional estudava-se, de acordo com a lei federal: Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação [...]. Após os 3 primeiros anos de formação específica em sua área, o aluno obtinha o título de Bacharel e, aos realizar o ano complementar na seção de Didática, obtinha o título de licenciado, tendo assim garantido o direito legal se atuar no nível secundário (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 65).

O aspecto pedagógico, ao invés de se tornar um guia norteador para a formação de professores, se constitui como mais um grupo de disciplinas fragmentadas entre si, acompanhando a tendência nacional do ensino superior (SAVIANI, 2009). Neste sentido, a formação de professores, tentando firmar seu terreno de equiparação a uma formação com

mesmo status científico de um curso de bacharelado, relegavam à formação prática uma posição inferior, beirando a irrelevância. Sobre essa formação, Diniz Pereira (1999, p. 112) traz uma analogia criada em 1974 por Jacques Busquet, na qual esta se assemelharia a um

“curso de preparação de nadadores” [...]: Imagine uma escola de natação que se dedica um ano a ensinar anatomia e fisiologia da natação, psicologia do nadador, química da água e formação dos oceanos, custos unitários das piscinas por usuário, sociologia da natação (natação e classes sociais), antropologia da natação (o homem e a água) e, ainda, a história mundial da natação, dos egípcios aos nossos dias. Tudo isso, evidentemente, à base de cursos enciclopédicos, muitos livros, além de giz e quadro-negro, porém sem água. Em uma segunda etapa, os alunos-nadadores seriam levados a observar, durante outros vários meses, nadadores experientes; depois dessa sólida preparação, seriam lançados ao mar, em águas bem profundas, em um dia de temporal.

Já a formação dos professores que não se realizava em nível superior segue a tendência de se firmar teoricamente nas ciências da educação, porém utilizando esse conhecimento de forma mais superficial e utilitária. De caráter funcionalista, cujas defesas se pautam na educação como fator de desenvolvimento e modernização, a formação de professores se reduz a capacitar um profissional capaz de produzir ativamente, se alinhando a propagação da teoria do capital humano que despontava, em meados do século XX. Ser professor significava dominar um conjunto de técnicas pedagógicas, capazes de instruir os estudantes com as capacidades básicas necessárias a um cidadão produtivo. Nesse processo, se inicia o desprestígio da formação docente, ampliada por uma acentuada queda salarial que os professores enfrentam neste período (VICENTINI; LUGLI, 2009).

Todavia, a decadência das instituições de formação dos professores alcança seu ápice com a vigência do período da ditadura militar, no qual as Escolas Normais são substituídas pela Habilitação Específica de Magistério (HEM), de forma que a “formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante” (SAVIANI, 2009, p. 147). Nesse período também se estruturam as licenciaturas curtas, levando para o nível superior uma concepção mais prática e utilitária da preparação docente (VICENTINI; LUGLI, 2009).

De forma geral, portanto, pode-se compreender estruturação da formação de professores do século XX, caminhando, juntamente ao pensamento positivista burguês, sob uma epistemologia da racionalidade técnica (CURADO SILVA, 2008; 2011). Nesse modelo retira-se da teoria aqueles aspectos que servirão à atividade prática, de forma que a prioridade é “dada à formação teórica em detrimento da formação prática e a concepção da prática como mero espaço de aplicação de conhecimentos teóricos, sem um estatuto epistemológico próprio” (DINIZ PEREIRA, 1999, p. 112). Trata-se de uma questão em torno de uma

separação artificial da teoria e da prática, com a dificuldade de se articular a forma e conteúdo da formação de professores (SAVIANI, 2009).

Com a separação entre o pensar (trabalho intelectual) e o fazer (trabalho manual), tipicamente capitalista, a formação de professores oscila entre uma formação teórica desconectada da prática, e uma formação prática, considerada de menor valor, que se limita a compreensão técnica sobre o fazer. Os professores formados em cursos mais aligeirados carregam uma característica mais próxima ao trabalhador manual, eficientemente munidos de técnicas sobre o fazer, e limitando-se a reproduzir sua atividade da mesma forma incessantemente. Já os professores formados em cursos de maior prestígio científico, recebem alta carga teórica sobre os conteúdos específicos e sobre os conhecimentos das ciências da educação, enfrentando sérias dificuldades para executar futuramente a prática do trabalho docente e, conseqüentemente, se identificando mais com sua formação de conhecimento específico do que com sua formação docente. Como resultado dessa configuração desconexa, a formação de professores serve bem ao propósito de por um lado realizar uma educação escolar do minimamente necessário à população para a formação do trabalhador produtivo, e por outro configurar uma educação conteudista que servia à distinção social e para o ingresso no nível superior de classes mais abastadas.

A partir do processo de redemocratização da década de 1980, com um amplo movimento pela reformulação da formação de professores em direção a uma formação mais centrada na questão da docência como identidade profissional, os professores começam a se organizar buscando influir na política educacional e na de formação dos profissionais da educação. Um dos resultados desse movimento é a criação da ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, que elabora, até os dias atuais, princípios orientadores para a formação dos professores influenciando na área em um sentido contra-hegemônico à lógica capitalista.

Alguns de seus princípios tomaram forma a partir da década de 1990, com as iniciativas de se “extinguir as habilitações, a tomar a docência como base da formação dos pedagogos e a incluir, desde o início do curso, um eixo prático inserindo os licenciandos, desse modo, desde o início, na prática pedagógica” (SACCOMANI; COUTINHO, 2015, p. 237). Integra também seus princípios a obrigatoriedade de todo professor da educação básica ser formado em nível superior, preferencialmente na universidade. Este ponto, apesar de não ser acatado, ganha destaque com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 de 1996, que incentiva e dá preferência à formação docente em nível superior

(VICENTINI; LUGLI, 2009). Todavia, com uma grande expectativa sobre essa lei, os avanços considerados não ocorrem sem ressalvas, desvios, antagonismos.

O quadro de mobilização dos educadores alimentou a expectativa de que, findo o regime militar, o problema da formação docente no Brasil seria mais bem equacionado. Mas a nova LDB promulgada, após diversas vicissitudes, em 20 de dezembro de 1996, não correspondeu a essa expectativa. Introduzindo como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura os institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores, a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração (SAVIANI, 2009, p. 148).

Além disso, a formação de professores em nível médio não fora extinta, devido à admissão de professores oriundos dessa modalidade formativa⁷³ a atuarem na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental (BRASIL, 1996). Diniz Pereira (1999) infere que, como resultado de uma tentativa de conciliação entre projetos inconciliáveis, a nova LDB assume um caráter polifônico.

Nela convivem termos e expressões que contêm ideias inconciliáveis, como, de um lado, “programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior”, “institutos superiores de educação”, “curso normal superior”, e, de outro, “profissionais da educação” e “base comum nacional” (DINIZ PEREIRA, 1999, p. 110)

Sendo assim, a legislação educacional abarca elementos advindos de reivindicações sociais oriundas da crítica e proposta de superação do capitalismo, entretanto, sobre a base estruturante capitalista, os aforismos de esquerda admitidos resultam entre pouco a nenhum impacto. Resumindo esse aspecto, Peroni (2003) explica que a LDB 9.394/96, com o objetivo de desregulamentar o ensino, deixa vago todos os pontos polêmicos da legislação, facilitando uma regulamentação adjacente, abrindo espaço para implantação de medidas a partir de esferas empresariais e financeiras. Em conjunto à política neoliberal que se consolida nesse período, a formação de professores no âmbito privado cresce vertiginosamente, alargando a diferença entre a formação nas universidades públicas e a formação em inúmeras possibilidades institucionais menos dispendiosas. Deste modo, as reformas implementadas na educação superior seguem as diretrizes dos organismos internacionais, que defendem um ensino superior mais diversificado e flexível, reforçando a flexibilização e fragmentação do ensino superior por meio da diversificação institucional e expansão do setor privado.

⁷³ Com o discurso de ser uma autorização apenas em período transitório, a admissão de professores formados em instituições de nível médio é mantida até os dias de hoje, mais de duas décadas após a promulgação da lei nº 9694 de 1996. Alargando essa questão, a lei nº 13.415 de 2017 inclui a admissão enquanto profissionais da educação, no lugar de uma formação, um notório saber para atuar no ensino técnico e profissional, e também de profissionais graduados que tenham feito curso de complementação pedagógica.

Nesse momento, cai sobre a educação de países periféricos uma grande atenção a nível internacional. Devido a necessidade de qualificação humana para atender as demandas do sistema capitalista pós-reestruturação produtiva, a formação de professores também se torna foco de atenção, afinal “repensar a formação de professores constitui-se parte fundamental das reformas educacionais, já que são eles que concretizam as ações e formam os novos sujeitos” (CURADO SILVA, 2011, p. 20). Freitas (2004) compreende esse momento como no qual a educação escolar passa a ser vista como um importante locus de formação do trabalhador, de forma que não bastava mais a escola fornecer o mínimo necessário para a formação do trabalhador produtivo. Com a reestruturação produtiva, se exige do trabalhador produtivo competências e habilidades mais fluidas, pautadas na capacidade de promover crescimento material em um momento que se faz perceber as incertezas econômicas, políticas, ambientais de um modelo social essencialmente insustentável. Para a própria sobrevivência do capitalismo desgastado por suas crises intrínsecas, a capacidade criativa e transformadora da humanidade passa a ser necessária à manutenção do modo de produção capitalista. Trata-se, assim, das novas exigências que o capitalismo vem fazendo para a educação, que demandam um povo-massa com uma formação sistemática e intencional que caminhe um pouco mais no desenvolvimento da produção da humanidade no indivíduo.

A tese que queremos propor é que o novo padrão de exploração das classes trabalhadoras que está sendo gestado em escala mundial, reacenda uma contradição importante no seio das demais contradições do sistema capitalista: a contradição entre explorar ou educar. [...] o novo padrão de exploração com o uso de tecnologia sofisticada – que altera a composição orgânica do capital pela complexificação e valorização do capital fixo – exige que a “torneira da instrução” seja aberta um pouco mais, para formar o novo trabalhador que está sendo aguardado na produção (FREITAS, 2004, p. 93).

Nesse sentido, o autor traz um questionamento necessário ao capitalismo: “como instruir um pouco mais sem aumentar o grau de conscientização das classes populares?” (FREITAS, 2004, p. 93-94). A solução encontrada para esse dilema do capital desferiu à ciência um golpe mortal. A concepção utilitária tecnicista da educação, com a necessidade de um maior aprofundamento em nível de conhecimento a ser desenvolvido, realiza uma virada epistemológica que caracteriza o neotecnicismo, mantendo a superficialidade do conhecimento teórico devido ao recuo da própria teoria, configurando uma espécie de ceticismo epistemológico (MORAES, 2003). Com uma aparência de transformação, o que ocorre é uma inversão de extremos que mantém a mistificação da educação, substituindo a predominância da teoria pela epistemologia da prática, com pressupostos formados sobre um invertido tecnicismo que passa a ter uma relação pragmática não mais com a teoria, mas com a própria prática.

A concepção que passou a orientar a ideia de reforma na formação do professor é que este se transforma e “melhora” à medida que, a partir de situações práticas reais, torna-se responsável pela construção do seu saber e da sua prática pedagógica, num aprender fazendo chamado de *practicum*, traduzido pela concepção da epistemologia da prática: aquele que reconstrói reflexivamente seus saberes e sua prática. O modelo da racionalidade prática, considerado como saída para articular a unidade teoria e prática nos cursos de formação, traz na sua essência uma concepção de formação neotecnicista, em que a ênfase recai nos aspectos pragmáticos da formação, notadamente no domínio do conteúdo da educação básica e na resolução de problemas imediatos ligados ao cotidiano escolar. No entanto, não se considera a íntima ligação desses problemas e da educação como um todo constituído e constituinte da realidade sócio-política (CURADO SILVA, 2011, p. 21-22).

O conhecimento teórico científico é posto em dúvida sobre sua contribuição para a formação do ser humano necessário ao novo século que despontava. Saviani (2007b) interpreta a década de 1990 como o momento no qual a aspiração científica do pensamento pedagógico brasileiro, fortemente desenvolvida entre as décadas de 1930 e 1980, cede lugar ao fenômeno da descrença na ciência. Com uma

grande mobilização da década de 1980 marcada pela emergência das teorias críticas que, partindo das ciências bases da educação (Filosofia, História, Psicologia, Sociologia), espalhou-se para a didática e para as habilitações pedagógicas (supervisão, orientação, administração). Parecia, pois, que o pensamento pedagógico brasileiro havia atingido seu grau máximo de maturação, estando na iminência de proclamar sua autonomia epistemológica e conquistar espaço próprio no conjunto das ciências humanas. Entretanto, exatamente nesse momento, em que mercê do adensamento das investigações como fruto da institucionalização da pós-graduação em educação e da constituição dos grupos de pesquisa, preenchiam-se as condições para tornar realidade a aspiração científica do pensamento pedagógico brasileiro, sobrevém grande inflexão: os anos de 1990 serão marcados pelo abandono daquela expectativa há décadas acalentada. E a ciência passará de objeto do desejo dos educadores a motivo de suspeita (SAVIANI, 2007b, p. 20).

Com a necessidade de se unir o conhecimento teórico e prático, de forma que a prática seja fundamentada sobre pressupostos teóricos e que a teoria tenha o aporte da realidade concreta para seu desenvolvimento em direção à *práxis* pedagógica, se abre o questionamento da concepção tradicional de inferioridade da prática em relação à teoria. A ideia realmente inovadora no campo da formação de professores se refere a uma unidade teórico-prática, de forma que uma não poderia ser considerada separada da outra, logo não haveria como se pensar em uma sendo superior ou inferior em relação à outra. Porém, sob o jugo do capital, o que ocorre é uma sobrelevação da prática sobre a teoria.

Nesse processo reformador, a ênfase recai sobre a formação prática do professor. A justificativa apresentada para tanto é que o profissional/estudante precisa entrar em contato real com o meio em que deverá atuar desde o início do curso, uma vez que os cursos teriam sido, até então, muito teóricos e desvinculados do meio escolar. Nessa ótica, a reestruturação dos cursos favoreceria uma forma de unir teoria e prática, mas com uma evidente valorização do saber prático (CURADO SILVA, 2011, p. 21).

Em lugar de se retirar da teoria os aspectos mais utilitários da formação, se retira da própria prática as experiências que “dão certo”, que “funcionam”, e que supostamente “resolvem o problema” da problemática questão educacional. As propostas de formação de professores inicial realizadas em nível superior, acusadas de formarem professores que não sabiam lidar com a prática profissional devido a um excesso de teoria em sua formação, são incentivadas a deixarem de lado o conhecimento teórico em vantagem a um lançamento maciço na prática, que mais se assemelha a uma formação em serviço. Segundo esse caminho, as propostas de formação continuada atendem a esse apelo, em nome de formar o professor necessário ao século XXI.

Acena-se, então, com cursos de atualização ou reciclagem, dos mais variados tipos, referidos a aspectos particulares e fragmentários da atividade docente, todos eles aludindo a questões práticas do cotidiano. O mercado, e seus porta-vozes governamentais, parecem querer um professor ágil, leve, flexível; que, a partir de uma formação inicial ligeira, de curta duração e a baixo custo, prosseguiria sua qualificação no exercício docente lançando mão da reflexão sobre sua própria prática (SAVIANI, 2007b, p. 30).

A aparência de que os problemas cotidianos do professor são questões isoladas que podem ser resolvidas nesta mesma microrrealidade faz parte de uma concepção que carrega os lemas do “professor reflexivo”, “professor pesquisador-reflexivo” e da “pesquisa da própria prática pedagógica”. O pressuposto é que o professor poderia resolver, por meio de sua reflexão, ou da pesquisa de sua própria prática pedagógica, as mais problemáticas questões educacionais, sem evidenciar que tais questões são decorrentes do modo social de exploração em que se vive (CURADO SILVA, 2008). A desejável atribuição da atividade da pesquisa ao trabalho docente ocorre, portanto, em momento que a pesquisa é descolada de sua característica científica. Sem adentrar o terreno de pesquisa enquanto ciência em seu sentido estrito, se reduzem problemáticas sociais estruturais à problemas do cotidiano da prática pedagógica. Nesse reducionismo, essas propostas de formação docente se afiliam a um projeto pedagógico pragmático, na qual problemas decorrentes da prática docente são considerados apenas em sua aparência fenomênica, e a solução seria encontrada por meio da experimentação que busca equacionar tensões, sem que se enxergue a necessidade de transformações estruturais. Curado Silva (2008), fazendo uma referência à figura literária do Barão de Münchhausen, explica que esta concepção traduz a ideia de uma emancipação do indivíduo autônomo, capaz de gerar uma saída individual de um problema generalizado.

Caso tratemos da formação de professores tendo como referência o professor pesquisador/reflexivo, estaremos retomando a figura literária do “Barão de Münchhausen”, um homem tão autossuficiente que pode sair do pântano puxando seus próprios cabelos (LOWY, 1998). Nesse caso, o professor pode, sozinho, mergulhado no seu cotidiano por meio da reflexão, emergir dos problemas pedagógicos e sociais que acontecem em sua prática. Da mesma forma, os estudos

sobre sua formação encerrados em torno do desenvolvimento da profissão, trazem a ideia de que agarrado no “cordão da sua bota” ou em seus “próprios cabelos”, entendidos como refletir a prática e resolver as situações de conflito, conseguirá emergir da situação caótica em que se encontra a educação, sua profissão e a humanidade (CURADO SILVA, 2008, p. 147).

Os valores transmitidos nessas concepções de formação de professores ensejam uma perversidade presente no senso comum, que é considerar que o professor inapto a realizar um trabalho docente eficiente resulta de sua incapacidade pessoal. Além disso, se aprofunda a ansiedade em relação à aparição de um professor salvador, que demonstrará como conseguiu, sozinho, resolver seus problemas educacionais e que está disposto a socializar (ou vender) sua fórmula mágica. Se realiza, assim, uma mistificação dos problemas reais da educação, acarretando na culpabilização do professor.

Uma posição que vincula qualidade da educação à formação e qualificação do professor, sem indicar a melhoria das condições de trabalho, reitera o argumento de culpabilização individual do professor, considerado mal preparado pelos sistemas de avaliação, calcado no discurso de que a qualidade de ensino depende quase que exclusivamente do processo de formação do profissional. Nesse processo, a criação de condições de trabalho mais adequadas, entendidas aqui de modo mais amplo, sai do foco das preocupações e dos problemas a serem enfrentados pelos sistemas públicos de ensino (NOGUEIRA, 2012, p. 1248-1249).

A meritocracia e responsabilização típicas do tecnicismo, recaem sobre a formação do professor, que realiza, ainda, uma desmoralização da categoria docente (FREITAS, 2012) devido a sucessivos fracassos da educação escolar analisados sob prisma dessa microrrealidade. Com essa perspectiva, a formação de professores recebe propostas que se limitam a compreender as problemáticas relativas a educação escolar como sendo resolvíveis internamente. Pela falta de uma perspectiva de que a educação escolar é, invariavelmente, sabotada quando imersa no capitalismo, ainda tenta-se formular uma formação de professores que possa “resolver” essa contradição, buscando realizar o irrealizável: um trabalho docente em sua dimensão emancipadora a partir do desenvolvimento do capitalismo.

Desta forma, a formação docente é responsável em fornecer um professor capaz de adequar educação escolar às novas necessidades do capital (frequentemente traduzidas como necessidades desse “novo mundo em que vivemos”, desse ‘mundo em transformação’ etc), que pode ser traduzida em maior flexibilidade, criatividade, inovação, empreendedorismo. Ao invés de conhecimentos historicamente produzidos, o conteúdo escolar se volta para o ensino de competências, habilidades, atitudes. Nesse processo, se reformula a teoria pedagógica escolanovista, no qual o mais importante não é ensinar e nem mesmo aprender algo, e sim “aprender a aprender”, “ou seja, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas. E o papel do professor [novamente] deixa de ser o daquele que ensina para

ser o de auxiliar o aluno em seu próprio processo de aprendizagem” (SAVIANI, 2007b, p. 24). Em lugar de formar o professor para produzir a humanidade a partir de seus produtos histórico-culturais que constituem o gênero humano, busca se formar o professor que possa estimular os estudantes a resolverem suas vidas por si mesmos, diante dos “desafios e oportunidades” de cada situação específica, enquanto este também deve resolver suas questões pedagógicas por si mesmo. Assim, o foco do processo educacional se limita às transformações que podem ocorrer apenas no tempo-espaço escolar, para que neste espaço se realize o milagre de uma formação emancipadora, ao formar seres humanos capazes de agirem harmonicamente no interior de um mundo aparentemente caótico.

Perante um suposto mundo em mutação, devido às mudanças superestruturais cada vez mais frequentes de modo a conservar a infraestrutura capitalista, se reforça um discurso sobre a impossibilidade de trazer pressupostos gerais sobre a sociedade e sua possível transformação. Diante da impossibilidade de se compreender os múltiplos fenômenos destruidores da vida humana e da natureza como decorrência do “inquestionável” capitalismo, foca-se nas aparências desses fenômenos, sugerindo para cada um destes uma solução “local”, implantando a ideia de que grandes projetos seriam impossíveis devido a aparente diversidade das questões a serem trabalhadas. Desiste-se de pressupostos globais e aposta-se em relativizar cada ponto a ser trabalhado, com mediações que não aprofundam em direção a essência dos fenômenos. Dessa forma, a ideia de que nenhuma meta-narrativa pode ser válida, difundida entre os autores que afirmam estarmos vivendo num mundo “pós-moderno”, retira a possibilidade de uma emancipação humana, pois esta seria um valor universal (FREITAS, 2005). Assim, a única possibilidade de verdade seria fruto de razões fragmentadas, provisórias, locais, e a aspiração à emancipação se reduz a emancipações pontuais, transitórias e pulverizadas pela imprevisibilidade do efêmero novo século. A única afirmativa imperativa é que as verdades absolutas caíram por terra, que o consagrado está sob suspeita, trazendo o ceticismo e o relativismo como discursos afinado ao nosso tempo. A capacidade humana de transformação revolucionária é reduzida a uma capacidade adaptativa em relação a uma *realidade aparentemente dotada de vontade própria*. O fetichismo se amplia sobre a realidade concreta como um todo.

Desmistificando o ideário pós-modernidade que estaríamos vivendo, no qual a realidade seria mais fluida, efêmera, instável, Bauman (2001) demonstra que se trata da intrínseca liquidez da própria modernidade, que continuamente permanece em seu processo de “derretimento dos sólidos”. Sobre esse pressuposto, o autor afirma que na verdade pode-se falar de uma modernidade líquida, e ainda questionando que: “Mas a modernidade não foi um

processo de "liquefação" desde o começo? Não foi o "derretimento dos sólidos" seu maior passatempo e principal realização? Em outras palavras, a modernidade não foi "fluida" desde sua concepção?" (BAUMAN, 2001, p. 09). Trata-se, portanto, de princípios inerentes à modernidade que, no atual momento de reestruturação produtiva, são resgatados enquanto um conjunto de ideias "pós-modernas", mas que são resultados do movimento da modernidade em sua original concepção. Todavia, esse ideário pós-modernista cumpre a importante missão de mistificar a insustentabilidade da sociedade capitalista e de aparentar que vivemos numa era de mudanças, descartando a possibilidade de compreensão da realidade concreta em sua totalidade.

Nesse sentido, Saviani (2014) demonstra que a voga pós-moderna não surge após e como uma contradição à modernidade, expondo que a ideia de que todas as grandes narrativas estariam ultrapassadas já fora promulgada em 1844, e contestada pelo próprio Marx em 1845.

É interessante observar que essa ideia da morte do sujeito, que está na ordem do dia em razão da voga pós-moderna, que se reporta a autores como Foucault, e daí a Nietzsche, teria sido antecipada por Max Stirner a cuja crítica Marx se dedicou, estendendo-se por quase dois terços da Ideologia alemã. Conforme Balibar, Stirner não se limita a demolir os gêneros metafísicos tradicionais, de ressonância teológica, como o Ser, a Substância, a Ideia, a Razão, o Bem. Sua crítica "engloba todas as noções universais, sem exceção, antecipando assim certos desenvolvimentos de Nietzsche e o que se chama hoje pós-modernismo" (BALIBAR, 1995, p.46). Stirner não admite nenhuma "grande narrativa". O livro de Stirner, O único e sua propriedade, objeto da contestação de Marx, foi publicado em 1844. Para lá de irônico, me parece algo que exige detida meditação o fato de que uma concepção que hoje relega o marxismo a uma visão ultrapassada, própria do século XIX, tenha sido minuciosamente criticada por Marx em 1845 (SAVIANI, 2014, p. 13).

Ou seja, a "pós-modernidade" e a modernidade são contemporâneas, fruto de uma mesma base de pensamento (a razão), e de uma mesma organização econômico-social (o capitalismo). Logo uma não rompe com a outra, são tese e antítese de uma lógica estruturada por uma mesma base econômico-social. Todavia, fruto dessa suposta inovação, tem-se um novo modelo educacional que busca criticar e substituir um modelo tradicional. É preciso lembrar, portanto, que isto não significa o embate de dois projetos antagônicos devido à oposição de classes. Mas sim como sendo o capitalismo entrando em conflito com ele mesmo, devido aos resultados de suas crises intrínsecas. É que uma formação de professores que se pretenda emancipadora não se situa no rol dessas polaridades supostamente antagônicas, mas no interior da dimensão ontológica do trabalho docente.

6.3 Por uma formação de professores emancipadora

A formação de professores, sobre a base social burguesa e, ainda, no contexto de um capitalismo periférico, se configura de modo a promover uma educação escolar que produza

indivíduos condizentes à essa estrutura social. Nesse sentido, é preciso considerar que não é realmente interessante ou necessário, dentro dessa lógica social, que se tenha uma educação que produza a humanidade em sua omnilateralidade. A realidade fenomênica, da forma em que vivemos atualmente, é um determinante categórico sobre as definições sobre os rumos da educação. Se, atualmente, aparenta ser necessário que os indivíduos saibam operar esse “mundo de incertezas” de modo a promover a humanidade, é para isso que as propostas educacionais se voltarão.

Por isso, ao adentrar um terreno propositivo em favor da emancipação humana, é preciso se destacar da compreensão hegemônica de desenvolvimento humano que condiciona este ao crescimento do capital. É imperativo ousar defender que a infraestrutura capitalista deve ser subvertida. É trazer a capacidade humana de previa-ideação, juntamente a aprofundada compreensão da realidade, para a formulação de objetivos educacionais que buscam responder o além do assim-existente, em direção ao vir a ser. Algo que já fora proposto pela burguesia em seu período revolucionário, mas que se estaciona quando o modelo burguês se torna hegemônico, restringindo seus constantes movimentos dentro do limite de reformas.

Nesta perspectiva, o horizonte revolucionário é a única garantia de que as propostas pela emancipação humana não serão rebaixadas a reformas que tornam o capitalismo mais suportável. Para isso, a ideia de que a humanidade é a força motriz revolucionária da história é fundamental. Dessa forma, entende-se que a educação não poderá promover as transformações históricas que levarão à emancipação humana, mas que esta tem uma responsabilidade revolucionária por meio do que Tonet (2005) chama de atividades educativas emancipadoras. Compreendendo que uma educação capaz de realizar atividades educativas emancipadoras se refere à formação do sujeito revolucionário, cabe buscar como seria uma formação de professores capaz de formar um professor que consiga realizar essa tarefa em seu trabalho docente. Para isso, é preciso formar o professor que vai além da tarefa de formar indivíduos capazes de terem uma vida decente ainda no capitalismo.

É preciso formar o professor que se volte a formar o sujeito capaz de compreender a realidade e a si mesmo enquanto ser humano, ou seja, o ser que determina a realidade enquanto é determinado por esta, dialeticamente. Ademais, é preciso um professor capaz de formar o ser que não apenas compreende que enquanto humanidade pode transformar a realidade, mas também entende em quê exatamente a realidade necessita ser transformada, alçando a problematização da infraestrutura político-econômica, em seu atual modo de produção material da vida social. A compreensão da realidade a partir do materialismo

histórico dialético configura-se, assim, como uma das bases de uma formação de professores emancipadora. Ao trazer esse encaminhamento ontológico-epistemológico na formação de professores, desponta-se a necessidade de uma proposta de formação distinta das historicamente já consolidadas.

De forma a trazer alguns elementos nesse sentido, apresenta-se os apontamentos da ANFOPE em relação ao estabelecimento de uma Base Comum Nacional (BCN), que fornecem direcionamentos para uma formação de professores que tem como horizonte a superação do capitalismo. Destaca-se que a BCN se difere radicalmente da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que está em bastante evidência do âmbito das atuais políticas públicas, carregando uma concepção instrumental e fragmentária de currículo mínimo a ser difundindo nas escolas, nivelando a educação a uma instrução do básico necessário à formação de mão de obra necessária ao atual sistema produtivo. Ao contrário, a BCN da ANFOPE trata de uma concepção formativa, que não visa estabelecer um padrão mínimo, mas trazer elementos substanciais para a formação de professores. Seus eixos articuladores são:

a) desenvolver uma sólida formação teórica e interdisciplinar; b) garantir a unidade entre teoria e prática, assumindo a centralidade do trabalho como princípio educativo na formação profissional; c) vivenciar e difundir formas de gestão democrática; d) assumir o compromisso social, político e ético com um projeto de formação emancipador e transformador das relações sociais excludentes; e) estimular o trabalho coletivo e interdisciplinar superando a divisão e a fragmentação do trabalho escolar; f) Incorporar a concepção de formação continuada como estratégia de resistência às determinações externas sobre o caráter de uma formação extensiva; g) Avaliar permanentemente os cursos de formação dos profissionais da educação como parte integrante das atividades curriculares e responsabilidade coletiva (BRZEZINSKI *et al.*, 2018, p. 64).

Considerando que a realidade é determinante sobre a consciência, reitera-se que formar professores nessa perspectiva se torna uma tarefa que demanda condições condizentes a essa empreitada. Por isso, ao se apresentar pressupostos para uma formação de professores que se alinha à perspectiva da emancipação humana – o que invariavelmente se volta para “nada mais” do que uma revolução social – lembra-se que para a materialização desses mesmos pressupostos são necessárias as condições adequadas. É nesse sentido que a ANFOPE construiu, ao longo das últimas décadas, um amplo direcionamento das condições em que a formação de professores deve ser realizada, no qual destaca-se a

formação inicial, sempre presencial e em nível superior, e a continuada devem ser examinadas de forma contextualizada na sociedade brasileira ainda marcada pela permanência de desigualdades sociais; [...] a defesa da Universidade e suas Faculdades de Educação como *locus* prioritário para a formação dos profissionais da educação que atuam na educação básica; a superação do caráter fragmentário e dicotômico da formação do pedagogo e dos demais licenciandos, que se materializa na organização curricular, reafirmando a docência como a base da identidade de

todos os profissionais da educação; a extinção gradativa da formação de professores em nível médio (BRZEZINSKI *et al*, 2018, p. 33-34).

Entende-se que uma formação de professores imersa em melhores condições formativas, como por exemplo em instituições que perpetram a dedicação exclusiva dos docentes formadores de professores, que promovem a realização do tripé ensino-pesquisa-extensão, que compreendem a formação continuada como integrante do trabalho docente etc, se configuram como locais mais propícios para caminhar no direcionamento de atividades educativas emancipadoras. Esta constatação se torna mais relevante lembrando que, atualmente, a formação de professores se dá majoritariamente na esfera privada, onde o grau de exploração e reificação do trabalho alcançam níveis altíssimos, e que, além disso, a formação de professores em espaços públicos se apresenta constantemente sob ataques políticos⁷⁴ (BRZEZINSKI *et al*, 2018). Dessa forma, as possibilidades de uma formação subversiva ao atual modelo social são deveras reduzidas. Por esse motivo, se adensa aqui a legitimação de luta para que as normativas políticas que permitem uma maior possibilidade de formação subversiva sejam arduamente defendidas, evitando retrocessos neste sentido. A disputa no campo legislativo-político não pode ser deixada de lado, permitindo o atropelamento das necessidades do capital sem resistências.

Defende-se também que a formação de professores imersa em melhores condições formativas, como por exemplo as expressas no início do parágrafo anterior, deve promover não apenas a formação inicial de professores, mas também a formação continuada de professores, levando para professores já em exercício o viés revolucionário. Trata-se, assim, de expandir, onde se é possível, as proposições de formação de professores inseridas em condições que oportunizam uma formação subversiva, e de se lutar para que estes espaços sejam mantidos e ampliados.

Considera-se, portanto, que estes espaços formativos são importantes condicionantes para a proposição de uma formação de professores que se alinha ao projeto de emancipação humana. A concepção formativa e as condições concretas em que se realiza a formação se constituem como um constructo indivisível, num processo de mútuas determinações. De tal forma que os retrocessos sentidos nas condições de formação possuem um diálogo direto com

⁷⁴ Para uma compreensão aprofundada dos retrocessos impostos à formação de professores no âmbito das políticas públicas, assim como das propostas que visam reverter esse cenário, apresentando condições necessárias e viáveis para uma formação de professores que se pretenda omnilateral, recomenda-se a recente publicação da ANFOPE: BRZEZINSKI, Iria *et al*. **Políticas de formação do magistério**: ANFOPE em movimento. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018.

a atual concepção neotecnicista, que busca colocar a formação à serviço das novas necessidades do sistema capitalista.

Lembra-se que, no campo conceutivo, uma proposta que não responde à lógica capitalista se trata de uma formação que deve superar as concepções elitistas, conteudistas, tecnicistas, pragmáticas que circundam o cenário histórico da formação de professores. É preciso se estabelecer uma concepção emancipadora. Para se pensar elementos que apontam nessa direção, retoma-se a BCN proposta pela ANFOPE, com princípios que abarcam três dimensões formativas, sendo essas:

- i) dimensão profissional – consubstanciada por um corpo de conhecimentos capaz de identificar toda a categoria profissional e, ao mesmo tempo, corresponder à especificidade de cada profissão; ii) dimensão política – organizada por um corpo de conhecimentos que permitisse uma visão globalizante das relações entre educação-sociedade e do papel do educador na superação das desigualdades existentes; iii) dimensão epistemológica – abrangendo um corpo de conhecimentos onde o científico teria espaço privilegiado, de ruptura com o senso comum (CONARCFE, 1990; ANFOPE, 1994, 1996, 1998, 2002, 2004, 2006, 2008, 2010, 2014 *apud* BRZEZINSKI *et al*, 2018, p. 146).

No sentido de contribuir com esta linha de raciocínio, utilizando essa compreensão por dimensões formativas destacadas na citação acima, procura-se desenvolver princípios que partem dos direcionamentos aqui discutidos, com vistas à emancipação humana como o propósito definitivo a ser alçado pela humanidade. Assume-se que quando se tem a emancipação humana como objetivo, todo o sentido da formação passa a se voltar a esse fim, de forma que a emancipação humana se torna a base de todas as propostas formativas. Entende-se que esse efeito, ao contrário de gerar um desvio sobre as ações de formação de professores, fortalece e substancia a formação de volta a seu próprio objetivo ontológico, que se materializa na humanização. Diferentemente dos objetivos voltados a necessidades do capital, que alienam a educação escolar (e conseqüentemente a formação de professores) de seu propósito humanizador, ao se traçar a emancipação humana como finalidade, se devolve o fundamento radical dessa atividade social. Portanto, sem receio de se operar um distanciamento das reais finalidades da formação de professores, apresenta-se pressupostos teórico-práticos organizados nessas três dimensões que dizem respeito à totalidade do trabalho docente em sua perspectiva ontológica.

6.3.1 O papel do professor no processo revolucionário: dimensão profissional

A missão de protagonismo revolucionário, pela superação da atual sociabilidade capitalista e construção de uma nova sociedade comunista que permitirá a deflagração da emancipação humana, destina-se à totalidade da classe trabalhadora, incluindo, assim, os

professores enquanto trabalhadores. Neste sentido, não há dúvidas de que os professores fazem parte dessa classe revolucionária, devido à sua atividade profissional docente. Participação em reivindicações, manifestações, negociações estratégicas com o governo, agitação revolucionária, atividades de liderança etc., fazem parte do rol de atividades de uma classe trabalhadora inserida na luta de classes com consciência revolucionária, e é desejável, portanto, que professores, enquanto classe trabalhadora, exerçam essas atividades. Trata-se de um compromisso transversal a todos aqueles que lograram compreender um pouco mais a realidade concreta para além de sua aparência fenomênica, vislumbrando a necessidade e possibilidade de sua transformação.

Porém, faz-se necessário demarcar que a militância a ser exercida no âmbito da sociedade civil difere-se da militância realizada no interior da atividade profissional docente. Entende-se que com uma deformação do pensamento revolucionário, decorrente de uma histórica apreensão superficial do marxismo sob uma lógica positivista-burguesa, o trabalho docente pode ser corrompido. Na tentativa de se afastar de um entusiasmo simplório decorrente de uma apreensão acrítica dos movimentos revolucionários considerados comunistas no século XX, defende-se que no interior da escola, não cabe ao professor ser o líder revolucionário que transforma seus estudantes em massa combatente. O papel do professor é de formação de sujeitos revolucionários, e é preciso não confundir sujeitos revolucionários com seguidores doutrinados.

Na tentativa de esclarecer esse ponto, retoma-se as ideias de Paulo Freire (1987), que lembra que a consciência sobre a necessidade da luta revolucionária não é algo a ser depositado nos indivíduos, mas a ser desenvolvido de forma autêntica pelos sujeitos. Não se trata de um convencimento a ser realizado, resultando numa crença de que caberia ao professor persuadir as pessoas com quem lida em seu trabalho sobre a necessária agitação revolucionária. Esse equívoco, inclusive, pode acabar por deslocar o professor de sua função formativa. Desmistificando a questão da liderança que pode cair sobre professores militantes, reforça-se que a função revolucionária do professor se realiza não enquanto um líder revolucionário, mas como “líder” do processo pedagógico que visa produzir uma humanização em sua potencialidade ontológica. O que não impede que este seja um líder revolucionário no âmbito da sociedade civil.

Neste prosseguimento, a formação do sujeito revolucionário exige atributos formativos que dizem respeito especificamente à atividade e formação docente. Entende-se como sujeito revolucionário, aquele que, pela compreensão do mundo para além de sua pseudoconcreticidade (KOSIK, 1976), se posiciona intelectualmente e ativamente pela

superação de uma sociedade fundada em bases que impedem a emancipação humana. Deste modo, o objetivo da educação escolar não é a formação daquele que apenas acata e segue as propostas revolucionárias, mas aquele que também é capaz de propor ações em prol da luta revolucionária, com um crítico discernimento desde sua situação mais imediata até à mais ampla conjuntura social, analisada a partir de seus determinantes reais.

Defende-se, assim, que ao trabalhar pela emancipação humana, o trabalho docente não se vincula a repassar uma fórmula de como o processo revolucionário deve acontecer, formando massas de manobras para executar esse projeto. Isso seria doutrinação e não formação humana. A especificidade da formação educacional é justamente operar pela humanização dos indivíduos em sua mais alta potencialidade, o que em si já faz parte dos elementos necessários ao movimento pela emancipação humana. Com essa compreensão, cabe também ao trabalho docente promover uma formação do sujeito capaz de diferenciar interesses genuinamente humanos dos interesses do capital. Portanto, não se trata de embutir interesses revolucionários nos estudantes, mas de realizar um processo educativo no qual este possa ser capaz de perceber a quem e a quem realmente servem os interesses que emergem em seu cotidiano, aprofundando-os e problematizando-os com o horizonte de uma realidade para além do “assim existente”.

Por esse caminho, se chega no objeto central da constituição do sujeito revolucionário por meio do trabalho docente: o conhecimento sobre a realidade concreta, em sua totalidade, mediação e contradição. Demarcando-se este objeto, é necessário também centralizar este conhecimento na formação de professores, com a ciência de que conhecer a realidade concreta inclui compreender o ser humano em seu sentido ontológico. O que, por sua vez, demanda o conhecimento da realidade pelas lentes do materialismo histórico dialético, sendo este o episteme capaz de desvelar a os fenômenos para além de sua aparência (KOSIK, 1976). Entende-se que desta forma, é possível realizar uma formação do professor que possui uma significativa confiança na capacidade humana de seus estudantes de tanto compreender a realidade, quanto de saber propor as mudanças na realidade concreta que são necessárias à emancipação da humanidade. Se vislumbra, assim, a formação do professor que trabalha em direção à um processo educacional de autonomia revolucionária, se contrapondo a uma formação de tendência dogmática.

Todavia, essa crítica contra a possibilidade da doutrinação no interior da escola tem tomado rumos sombrios. Criando uma mistificação de que apenas pressupostos de esquerda seriam passíveis de serem transmitidos em forma doutrinária, o movimento “Escola sem

partido”⁷⁵ procura impedir justamente a possibilidade de compreensão da realidade em sua totalidade concreta, elencando assuntos que seriam proibidos de serem abordados pelo professor. Com isso, a função de formação por meio do conhecimento da realidade concreta está atualmente sob uma massiva ameaça. Ao pregar que não se pode tratar de questões plurais socioeconômicas e culturais no interior da escola, se elenca um suposto status social “normal”, que se refere à ideologia dominante de sociedade que se espelha nas necessidades do ser proprietário de meios de produção, masculino, branco, heterossexual, cristão, transformando este no referencial de como se deve ser humano. Em nome dessa suposta neutralidade, a “Escola sem partido” possui

Um sentido autoritário que se afirma na criminalização das concepções de conhecimento histórico e de formação humana que interessam à classe trabalhadora e em posicionamentos de intolerância e ódio com os movimentos sociais, em particular o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Mas também, o ódio aos movimentos de mulheres, de negros e de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transgêneros (FRIGOTTO, 2017, p. 18).

Isso nada mais é do que uma pura doutrinação ideológica eurocêntrica capitalista. A pregação sob o tom da intolerância apresenta argumentos que beiram o absurdo, podendo parecer que tal disparate não seria assim tão facilmente cooptado pela população. Todavia, a “Escola sem Partido avança num território que historicamente desembocou na insanidade da intolerância e da eliminação de seres humanos sob o nazismo, o fascismo e similares” (FRIGOTTO, 2017, p. 31). Vale ressaltar que estamos num momento histórico no Brasil em que até mesmo o funesto golpe militar de 1964, com suas conhecidas consequências de ataque à vida humana (perseguição política, tortura, assassinato), foi chamado publicamente de “Revolução gloriosa de 64” pelo nosso atual presidente da república. Não à toa, a vinculação das propostas do “Escola sem partido” aos ideais vigentes no período da ditadura militar é evidente, principalmente pelo apelo de que o que professor diz em sala de aula deveria ser controlado e vigiado (RAMOS; STAMPA, 2016). A liberdade de ensinar é excluída do rol de atividades docentes.

Este movimento realiza, assim, uma obstrução da constituição do sujeito revolucionário, transformando a educação em instrução do necessário para os jovens poderem subsistir à brutalidade do que é viver no capitalismo, com a crença de que a possibilidade do fracasso em sobreviver neste mundo seria uma condição natural e se referiria a uma incapacidade exclusiva do indivíduo. Essa perspectiva transforma radicalmente o papel do

⁷⁵ Para uma profunda análise das raízes, desenvolvimento e consequências da “Escola sem partido” para a Educação Brasileira, ver FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

professor, o impedindo de produzir a humanização nos indivíduos, interditando qualquer função que se refira ao processo revolucionário.

Portanto, trata-se de um tema que necessita ser amplamente discutido no âmbito da profissionalização docente, que diz respeito sobre a questão da autonomia do professor sobre seu próprio trabalho – a autonomia profissional. Trazendo o foco para a constituição da profissionalidade docente, defende-se que é preciso construir, na formação, uma sólida base que sustenta o professor como profissional que define suas ações no âmbito da atividade docente. A autonomia do professor, neste sentido, se estrutura justamente sobre sua formação docente, seja inicial ou continuada, ao fornecer a fundamentação necessária para decidir os rumos de sua atividade. A partir da autonomia do professor enquanto profissional que estabelece o planejamento, realização e objetivo do seu trabalho, este poderia fazer pender sua atividade docente em direção à sua característica de formação humana em sua potencialidade ontológica emancipadora. Cabe à formação de professores, assim, construir uma autonomia docente que se dá pela apropriação de conhecimentos para o trabalho docente.

Para desenvolver essa compreensão de autonomia é preciso, primeiramente, esclarecer que não se entende autonomia como um atributo pessoal vinculado à constituição de uma forte personalidade, como se é comumente difundido dentro do viés psicanalista. Procurando desmistificar o que seria realmente uma autonomia no trabalho docente, Contreras (2012) demonstra uma autonomia que não seria uma capacidade, um estado, ou atributo pessoal que os indivíduos possuem, mas um exercício, uma forma de se constituir pela maneira de se relacionar com os outros e com o mundo a sua volta. Considera-se, ainda, que se trata também de uma forma de se relacionar com o próprio conhecimento. A autonomia docente se realiza, assim, no professor que exerce sua função enquanto intelectual crítico, capaz de se comprometer com a defesa do bem comum em um processo coletivo dirigido às transformações da realidade a sua volta (CONTRERAS, 2012).

Portanto, faz parte da formação de professores, com vistas à uma autonomia profissional, a compreensão dos objetivos de sua atividade conectados à dimensão ontológica do trabalho docente, junto à capacidade de se relacionar com o objeto de sua atividade, o conhecimento, de forma crítica e criativa. Em outras palavras, o professor necessita de uma formação que o permita se apropriar do conhecimento de forma que este saiba também o produzir, ou seja, uma formação para a pesquisa, além de uma fundamentada compreensão sobre a questão da escola, sociedade, trabalho, política, cultura, com a consciência de sua função profissional de produção da humanização no indivíduo. Para ambos o que se torna evidente é a necessidade de aprofundada base teórica na formação, considerando por base

teórica o conhecimento científico. Portanto, a autonomia profissional docente não é resultado de um desenvolvimento psicológico, mas é de caráter epistemológico.

Defende-se que a pesquisa na formação de professores não pode ser restringida à pesquisa aplicada, que considera uma problemática como especificidade de uma microrrealidade e, ainda, trazendo propostas de viés simplista e emergencial de solução à essa problemática. É necessário que o professor saiba fazer pesquisa no sentido estrito de ciência, e não se essa pesquisa terá utilidade no campo imediato da vida cotidiana. Mesmo que a pesquisa científica que o professor se dedique não se volte à questão educacional, sendo, por exemplo, uma pesquisa na área de ciências biológicas, a relação com o conhecimento para este professor terá outra dimensão, que o conduz à autonomia intelectual. Participação em grupos de pesquisa, incentivo à produção acadêmica, discussão científico-metodológica dos conteúdos do curso, publicações científicas devem fazer parte, portanto, da formação de professores.

Com esta autonomia intelectual sobre o conhecimento como seu objeto de trabalho, a partir do momento em que este também se percebe como integrante da produção deste, é preciso promover a compreensão de como este objeto pode se desenvolver em sua prática profissional. Para isto, é necessário o contato crítico-historicizado acerca do desenvolvimento da educação até esta chegar à atual forma dominante de educação escolar, compreendendo este movimento a partir das transformações no modo de produção da vida social. Portanto, faz-se necessário o estudo da totalidade social, suas contradições e as mediações presentes na escola, no estudante enquanto ser social concreto, no conhecimento escolar a ser transmitido, permitindo a compreensão de como o conhecimento pode interferir nos rumos sociais quando apropriado de forma revolucionária pela população. Como diz Curado Silva (2014, p. 20),

reafirmamos a posição de que a função do trabalho docente é ensinar, ou seja, proporcionar ao aluno a apropriação do conhecimento já produzido pela humanidade e as condições intelectuais para produzir novos conhecimentos e nova direção para a humanidade. Isso requer uma mediação que não é um dom artístico nem uma técnica, mas um saber profissional legitimado por conhecimentos conceituais e por uma visão historicizada desses conhecimentos, de si mesmo, da sociedade, de seus alunos e de sua profissão.

Entende-se que esses conhecimentos conceituais sobre a questão do ensinar e do impacto que este tem na sociedade, seja de forma revolucionária ou conservadora, configura um fortalecimento da identidade docente, abrindo o caminho para a construção de sua autonomia profissional. E a autonomia profissional é elemento substancial para se reconfigurar sua atividade, problematizando a forma de se realizar o trabalho docente e direcionando este a uma atuação revolucionária.

Neste sentido, importa mais ao trabalho docente a formação daqueles que, pelo conhecimento do real, se posicionam em prol de sua transformação, do que uma formação para a transmissão de conceitos revolucionários. Para esta crítica, voltando à contribuição freiriana, recorda-se que uma formação subversiva depende não apenas do conteúdo, mas, também, da forma que se realiza a educação, sendo um erro considerar que haveria conteúdos escolares revolucionários (ou conservadores) que assim seriam independentes de como se realiza o processo educativo. Em resumo, o trabalho docente de formação do sujeito revolucionário tem uma profunda conexão em como este é realizado, e não apenas sobre quais conteúdos este se realiza.

Voltar o foco do trabalho docente para essa dimensão metodológica do processo pedagógico, bate de frente com a tradição conteudista da formação docente. Historicamente se considera que basta saber algo para saber ensiná-lo, vinculada à ideia de que o ato de ensinar é um aprendizado essencialmente prático. Todavia, sem uma compreensão teórica e criticamente aprofundada sobre a questão do ensinar, ocorre a tendência de se reproduzir os métodos de ensino os quais lhe são familiares, por meio de sua própria história pessoal como estudante. Por isso, reforça-se que não basta saber algo, mesmo que sejam conhecimentos revolucionários, para saber ensiná-los no contexto da educação escolar.

Nesse sentido, é substancial considerar que o centro da identidade profissional docente não está no conteúdo a ser ensinado, mas nas questões em torno do ato de ensinar esses conteúdos. De forma que, “a docência constitui a base da identidade profissional de todo o educador” (COMITÉ, 1983, *apud* BRZEZINSKI *et al*, 2018, p. 145). Isso significa reverter o processo de constituição de formação de professores no nível superior que se espelha no status científico dos bacharelados. A formação de professores não pode ser uma formação bacharelizada com a adição dos conteúdos científicos pedagógicos, que muitas vezes ocorre em um outro lócus da instituição formativa, sem o diálogo com a formação dos conteúdos a serem ensinados. Esse apelo se propõe, inclusive, a inverter o que muitas vezes se entende por “formação específica” e “formação pedagógica”, e defender que a formação específica é pedagógica.

Assim, defende-se uma constituição de formação de professores que se inicia com o que já se propõe, ou seja, uma formação de professores. O ingresso na formação se daria com esse foco, podendo, inclusive, a escolha da área de conhecimento a ser ensinado na docência ser definido após o ingresso na formação. Mas o contato inicial com a formação seria neste sentido, de se conhecer a docência e compreender o que significa ser um profissional do ensino no atual mundo em que vivemos. A sua constituição profissional se daria

primeiramente com o fato de *ser professor*, e todas as apropriações acerca do conteúdo a ser ensinado seria mediado pela finalidade da docência.

Por esse caminho, a relação com o conteúdo cultural-cognitivo a ser ensinado na docência já se constituiria com a necessária compreensão sobre sua atividade de apropriação, produção científica, transformação didática e transmissão deste. E com a percepção que essa forma de se relacionar com o conhecimento é o que constitui a sua especificidade profissional, e não se este se forma para ser professor de matemática, português ou história. Com esta concepção, a escola deixa de ser um espaço de saberes fragmentados com seus diversos profissionais, e passa a ser lócus de formação humana em seus diferentes conteúdos culturais-cognitivos, realizada pelo conjunto de profissionais docentes.

A constituição da profissionalidade, tendo a docência como base da categoria, realiza um fortalecimento da compreensão de que há um compromisso profissional comum a todos os professores: produzir a humanidade nos indivíduos, de forma que estes realizem uma apropriação da realidade social que os permite atuar criticamente e criativamente sobre esta. Com essa clareza, presente na formação de professores, acerca da função docente ancorada em sua dimensão ontológica, o trabalho docente aproxima-se de sua especificidade capaz de unir a categoria profissional em sua diversidade. Se auxilia, assim, na demarcação de uma unidade profissional que permeia os mais diferentes contextos, condições, níveis formativos, etc que marcam a diversidade docente, ampliando a compreensão de que o trabalho docente é essencialmente coletivo. Afinal, considerando que o objetivo do processo educativo se substancializa na produção da humanização, se torna notório que se trata de um processo que diz respeito a um conjunto de profissionais que operam para um determinado fim em comum.

Por este ponto de vista, é incontestável que a produção da humanização é prejudicada quando se realiza de forma estanque e fragmentada, como se o estudante se apropriasse de diferentes “gavetas” que conteriam um “pedaço” de humanização. Essa concepção segmentária do processo educativo reduz a potencialidade ontológica da humanização à instrução, preparação, informação acerca de saberes que permite o estudante sobreviver no atual mundo. O projeto educacional precisa ser, portanto, compreendido coletivamente. Demanda-se, assim, da formação de professores a característica de se pensar para além do ensino de seu conteúdo cultural-cognitivo e para além do nível da educação a qual esta formação se destina. Esse princípio pode ser incorporado objetivamente com ao menos um intercâmbio, no interior da formação, dentre as diversas licenciaturas, os cursos de pedagogia, os cursos de formação continuada etc. Ou seja, promovendo-se o diálogo entre os diferentes espaços formativos que realizam a formação de professores. As angústias, os desafios, as

possibilidades e a missão de produção da humanização no indivíduo é comum à totalidade da formação de professores, e é providencial que a partir daí se componha a dimensão profissional do ser docente, com a clareza de qual é o papel do professor no processo revolucionário.

Em síntese, defende-se para a dimensão profissional da formação de professores princípios que se objetivam no:

- i) Conhecimento da realidade concreta em sua totalidade, mediação e contradição, acerca de seus conteúdos culturais-cognitivos a serem transmitidos no trabalho docente e acerca da realidade escolar que circunda sua atuação profissional;
- ii) Compreensão do ser humano em sua ontologia que é potencialmente emancipadora, o levando a confiar na capacidade humana de entender a realidade de forma a agir no mundo a partir de seus princípios revolucionários autonomamente construídos;
- iii) Profunda base teórica científica, que eleva o professor a produtor de seu objeto de trabalho, com incentivo à essa atividade intelectual científica ainda na formação docente, construindo sua autonomia profissional que é epistemológica;
- iv) Compreensão de como o conhecimento, em sua produção e transmissão, realiza impactos da realidade social, o permitindo se posicionar como um profissional capaz de promover essas intervenções de forma consciente;
- v) Constituição profissional sobre a base da docência, centralizando a função de ensinar como especificidade da formação;
- vi) Compreensão de que sua formação se volta para a realização de um trabalho que é essencialmente coletivo, que se realiza durante uma grande parcela da vida dos sujeitos a quem se voltam seu trabalho, sendo este a humanização dos seres humanos, ou seja, fazer pertencer ao gênero os seres biologicamente humanos.

Estes pontos levam à necessidade de se formar o professor pela perspectiva do materialismo histórico dialético, o elencando como o método mais eficiente de se fazer perceber a realidade em sua concreticidade. Implica, também, uma reestruturação da formação que a permita promover um maior diálogo entre diferentes cursos que formam professores, clarificando que a questão não é com qual conhecimento que se trabalha, mas como que se trabalha sobre o conhecimento, com qual método, para quê, e para quem.

6.3.2 *Apropriar, produzir, transformar e ensinar: dimensão epistemológica*

Compreendendo a relação com o conhecimento como o ponto distintivo de uma formação de professores que se ancora à docência como base profissional, assinala-se as ações de apropriação, produção, transformação (didática) e ensino do conhecimento como as atividades constituintes do ser docente. Ressalta-se que não se trata de ações estanques, mas que se interpõem dialeticamente, compondo um rol de atividades que perduram, de forma constante, todas as etapas do trabalho docente. E que não se trata apenas das ações a serem efetuadas pelo professor, mas que se completam na apropriação do conhecimento realizada pelos seus estudantes, de forma que se constitua a sua humanidade. Entende-se que uma formação com este viés, que contemple todas essas ações que dizem respeito ao trabalho docente, colabora para a consolidação da autonomia profissional docente, afinal se carrega uma proposta de formar o professor que sabe fazer, sabe como fazer, e sabe porque faz o ato de ensinar (ROLDÃO, 2007).

O ensinar, como ação central do professor, possui a apropriação como condição e como finalidade, compreendendo apropriação como fazer com que o conhecimento disponível seja órgão de sua individualidade, de forma que este passe a ser um elemento para a objetivação do sujeito enquanto pertencente do gênero humano. Sendo assim, se apropriar requer uma postura crítica acerca do que se está sendo apresentado, com uma capacidade de relacionar este conhecimento com sua situação particular assim como com a realidade global historicamente apreendida. Nesse sentido, entende-se que

Para que o professor possa encaminhar os alunos para um saber elaborado, para um senso crítico, antes ele precisa ter essa criticidade. A apropriação da herança cultural da humanidade é o que caracteriza um indivíduo humano, todavia essa formação não basta numa sociedade em que predomina a alienação sobre a historicidade das relações sociais. O saber apropriado deve levar em conta os fatores sócio-históricos. Dessa forma, o professor deve manter uma postura crítica em relação aos conteúdos apropriados por ele, transmitidos e também apropriados pelos alunos (FACCI, 2004, p. 245).

Ponderando-se que a base econômica social capitalista mistifica o conhecimento, no sentido que sua apropriação se dá de forma fragmentada e superficial permitindo apenas a constituição de uma humanidade capaz de reproduzir o assim existente, é preciso despontar uma apropriação que permita a constituição da humanidade em sua potencialidade ontológica. Dessa forma, a apropriação fim, realizada pelo ato de ensinar algo a alguém, demanda um processo de apropriação no docente, realizada durante a formação do professor, considerando que este talvez o espaço onde pela primeira vez o sujeito realiza uma apropriação de fato.

Portanto, trata-se da formação de um professor que necessita de uma formação humana que provavelmente não fora realizada durante seu processo educacional escolar.

É necessário que o sujeito se aproprie do conhecimento, que enquanto professor irá ensinar, para além de sua compreensão idealística apartada das relações concretas da vida, ou seja, para além da concepção positivista-burguesa que marca o desenvolvimento do conhecimento sobre as bases capitalistas. Para se traçar um caminho capaz de responder a essa situação, traz-se a inspiração da primeira fase revolucionária soviética, na qual Krupskaya (2017j, p. 207-208) propunha que

A melhoria da qualidade de ensino escolar exige que o professor domine a arte de ensinar. O que é preciso para isso? [...] O professor, antes de tudo, deve conhecer sua matéria, a ciência que ele ensina e sua fundamentação. O professor deve entender a própria essência da ciência, seu estado atual, as principais etapas do seu desenvolvimento, a sua relação com outras ciências, com as relações sociais, entender seu peso específico na construção social, sua ligação com a vida, com a prática. Em uma palavra, ele deve dominar o fundamento dialético da ciência, o qual é o único que pode abrir completamente todos os traços específicos, toda a particularidade de uma dada ciência. A base da ciência pode ser entendida escolasticamente, idealisticamente. Mas o professor soviético deve compreender sua dialética.

Se se espera que o professor promova um ensino no qual a apropriação se dá dialeticamente, é substancial que este tenha acesso a essa forma de apropriação em sua formação. Para isso é preciso encontrar propostas que agem nesse sentido, trazendo-se, como exemplo, os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica. Nesta proposta pedagógica entende-se que o método científico do materialismo histórico dialético pode ser transposto como método pedagógico, no qual parte-se da prática social sincrética, seguindo para a problematização, instrumentalização, catarse e a volta à prática social sintética⁷⁶ (SAVIANI, 1991a). Dessa forma, o professor pode ser formado com uma compreensão sobre o conhecimento que ultrapassa sua instrumentalização utilitária voltada aos interesses do capital, e passa a ser percebido como produção humana historicamente construída, portanto como pertencente ao gênero humano.

Essa possibilidade de se apropriar dos conhecimentos a serem ensinados de uma forma que supera o tradicional repasse de conteúdos escolares já é capaz de promover uma perspectiva que ultrapassa o habitual ensino apartado da vida concreta, para quando se estiver realizando a docência. Afinal, “não se aprende a ser professor também sendo aluno? Não se aprendem “técnicas e métodos” de ensino pelas “técnicas e métodos” de ensino vivenciados enquanto alunos?” (SILVA *et al*, 2009, p. 71). A abordagem pedagógica por vias formativas

⁷⁶ Para esclarecimentos sobre esse percurso pedagógico, retomar a seção 5.4 *Pedagogias socialistas no contexto brasileiro* desta tese.

revolucionárias na formação de professores gera, assim, efeitos para quando estes estiverem atuando como professores.

Todavia, na formação de professores, o contato com métodos pedagógicos alternativos necessita ser mais do que uma vivência empírica. Da mesma forma que os conteúdos a serem ensinados devem ser plenamente apropriados, os chamados conteúdos pedagógicos também fazem parte desse rol de conhecimentos pertencentes ao escopo da formação docente. Na verdade, trata-se de uma tentativa de se reverter a artificial divisão entre conteúdos a serem ensinados e conteúdos pedagógicos. A proposta é que se passe a pensar as disciplinas ditas de “conteúdo” e as disciplinas ditas “pedagógicas” para além da convencional dualidade que foi implantada principalmente nos cursos de licenciaturas. Como explicam Silva *et al* (2009, p. 55),

Tradicionalmente, cursos de formação inicial de professores são estruturados como sendo formados, por um lado, por disciplinas ditas de “conteúdo” ou “científicas” e, de outro, por disciplinas ditas “pedagógicas”. Organização curricular e práticas pedagógicas que não deixam de atualizar um imaginário, histórico-socialmente constituído, que vê, de um lado, a aprendizagem pura e simples de “conteúdos” e, de outro, a aprendizagem pura e simples de “métodos e técnicas” de ensino. De um lado, estariam os “conteúdos” a serem ensinados e, de outro, a “forma” como esses “conteúdos” podem ser ensinados.

De forma contrária a essa tradição, se sustenta que a formação do professor deve se diferir das demais formações acadêmicas por promover, desde o início, o contato com o conhecimento inserido na perspectiva de sua função educativa. Entende-se que essa é uma das relações forma-conteúdo que necessitam de uma reformulação na formação docente, sendo a “forma” o como ensinar e o “conteúdo” o quê ensinar. Buscando superar essa dualidade artificialmente instituída, parte-se da concepção de que “há ‘conteúdos’ ‘científicos’ em disciplinas ditas ‘pedagógicas’, e ‘conteúdos’ ‘pedagógicos’ em disciplinas ditas de ‘conteúdos’ ‘científicos’” (SILVA *et al*, 2009, p. 55). Ou seja, não há uma separação real entre conteúdos científicos e pedagógicos, de forma que se pode afirmar que a formação de professores é composta de conteúdos científico-pedagógicos.

Demarcando o posicionamento científico do conhecimento pedagógico, Schmied-Kowarzik (1988, p. 129) lembra que

na medida em que o “como” e o “que” desta produção do homem em homem pelo homem (educador) não é fixada naturalmente ou dada transcendentalmente, a educação precisa de uma diretriz teórica através da pedagogia, que por sua vez não pode se remeter a um treino “natural” ou a uma “sabedoria” transcendental da educação. Em consequência, a diretriz teórica da prática educacional precisa ocorrer através da pedagogia como teoria científica.

Já se fora o tempo que a atividade docência era vista como conhecimento estritamente prático, assimilado mecanicamente. De forma vasta é perceptível as diversas manifestações

teórico-científicas que hoje compõem o corpo da pedagogia. Não se trata de “ciências da educação”, mas da pedagogia como a ciência da educação, como a teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa (SCHMIED-KOWARZIK, 1988). Historicamente buscando suporte científico nas ciências médicas, é preciso demarcar que a área científica da educação não diz respeito ao desenvolvimento biológico e psicológico humano, embora se relacione com estes conhecimentos da área da saúde. Da mesma forma, o conhecimento social positivista que percebe a sociedade como um organismo, utilizando-se do respaldo científico biológico para explicar o desenvolvimento social, revela-se pernicioso à compreensão científica da educação. Como explica Duarte (1992, p. 108-109),

Quando a formação do indivíduo é considerada como parte do processo histórico de objetivação do gênero humano, a relação fundamental deixa de ser, como no caso dos animais, entre organismo singular e espécie, e passa a ser a relação entre a singularidade social do indivíduo e o gênero humano. A singularidade de cada ser humano não é um dado biológico, mas resultado de um processo social, concreto e histórico, o que torna inadequados para a análise do processo educativo do ser humano, os modelos biológicos, com a relação espécie-espécime e a relação organismo-meio. Muitas propostas pedagógicas se fundamentam em psicologias do desenvolvimento cujos pressupostos têm origem, em última instância, nessas relações biológicas.

Trata-se de um conhecimento científico voltado para a questão de como o ser humano se constitui humano por meio de um processo intencional e sistemático que é essencialmente social. Por conseguinte, abordando essa questão pela atual divisão da ciência em áreas hegemonicamente instituídas, a formação de professores deve ser clara no sentido de que forma profissionais da área da educação, de forma que o professor de física não é um profissional da área de ciências da natureza, e que o professor de Educação Física não é um profissional da área da saúde (nem da área de linguagens, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e todas as propostas político-educacionais que o tomam como referência teimam em afirmar). Os professores são, em sua totalidade, da área da educação, de forma que percorrendo a atual normatização científica, torna-se estes profissionais da área de humanas. É claro que estes devem se apropriar de suas áreas de ensino específicas, seja esta a de linguagens, natureza, matemática etc, mas não pelo viés de atuarem como profissionais dessas áreas. Chegando ao ponto central desta problemática, a questão na formação de professores é o *ensino do conteúdo*, e não apenas o conteúdo em si.

Enquanto ciência que foca na questão do ensinar, o âmbito da pedagogia, sinteticamente falando, seria a compreensão da constituição do ser humano enquanto ser social em relação às objetivações genéricas que compõem o atual corpo de conhecimentos socialmente difundidos, que por sua vez operam pela constituição genérica da própria humanidade. Acompanhando este movimento, percebe-se que o conhecimento científico

pedagógico é, portanto, essencialmente dialético, afinal trata-se de compreender e de trazer meios para a realização do processo de constituição humana, que se dá no ser que determina e que é determinado pela realidade social. Não à toa a pedagogia enfrenta dificuldades em lograr status científico em contexto hegemônico de concepção epistemológica positivista.

Da mesma forma, os conhecimentos ditos “científicos” (aqueles que compõem o conteúdo a ser ensinado), sendo analisados pela perspectiva dialética de produção e produto humano, revela sua característica pedagógica. Nesses “conteúdos” estão presentes a acumulação de capacidade humana de transcender os limites biológicos naturais de si mesma e do mundo a sua volta, gerando transformações progressivas para as ulteriores gerações, de forma que o ser humano está em permanente constituição de si mesmo. O desenvolvimento dos conteúdos possui, assim, repercussões diretas na constituição da humanidade no indivíduo que, quando não são duramente comedidas, mistificadas e sabotadas, desvelam sua característica revolucionária. Em resumo, a separação entre conhecimentos dos conteúdos e pedagógicos não faz sentido quando se entende que a pedagogia é uma ciência assim como os “conteúdos”; e que os “conteúdos” são elementos pedagógicos por realizarem a formação genérica do ser humano.

Tirando o foco dual dos conteúdos e dos métodos pedagógicos e reposicionando a atenção para a questão unificada do ensino dos conteúdos, propõe-se pensar uma formação que se debruce sobre o movimento do conhecimento na produção da humanidade no indivíduo. Na formação de professores, não se trata de se apropriar dos conteúdos do ensino e, adicionalmente, dos métodos pedagógicos, mas de se apropriar da compreensão da constituição da humanidade realizada intencionalmente pela apropriação do conhecimento historicamente produzido. Por esse caminho, entende-se que a apropriação central a ser realizada na formação de professores seria a apropriação da docência, enquanto atividade profissional que contribui para a constante reprodução da realidade social.

Sendo assim, é necessário encontrar meios de realizar uma formação no qual o ensino do conhecimento seja o guia norteador. Essa necessidade torna inviável uma formação de professores no qual se promove a apropriação dos conteúdos a serem ensinados de forma apartada da apropriação do conhecimento pedagógico, na qual “o domínio dos conteúdos específicos da área a ser ensinada é atribuído aos institutos ou faculdades específicas; e o preparo pedagógico-didático fica a cargo das Faculdades de Educação” (SAVIANI, 2009, p. 150). Sim, trata-se de uma exigência que requer a transformação de formatos universitários centenários na formação de professores. Juntamente, se demonstra a incoerência de uma formação continuada de professores que se estrutura como “capacitação pedagógica” para

aqueles que já teriam a formação dos “conteúdos”, excluindo completamente da formação os conteúdos em questão.

Buscando encontrar respostas a esse impasse, defende-se que a reestruturação na forma de se pensar a formação docente pode-se iniciar como um intercâmbio entre os professores formadores de professores das áreas de “conteúdos” e das áreas “pedagógicas”, que em coletivo buscariam encontrar propostas exequíveis para essa problemática. Trazendo uma sugestão mais objetiva, mas que não esgota em si essa proposição, Saviani (2009, p. 151-152) elenca a análise do livro-didático escolar como ponto de partida para essa construção crítica formativa.

Dispondo os conhecimentos numa forma que visa viabilizar o processo de transmissão-assimilação que caracteriza a relação professor-aluno em sala de aula, mal ou bem os livros didáticos fazem a articulação entre a forma e o conteúdo. A questão pedagógica por excelência, que diz respeito à seleção, organização, distribuição, dosagem e sequenciação dos elementos relevantes para a formação dos educandos é, assim, realizada pelo livro didático no que se refere à pedagogia escolar [...] Assim, analisando os livros didáticos adotados nas escolas, os cursos de pedagogia possibilitariam que os alunos efetuassem, a partir do estudo dos fundamentos da educação, a crítica pedagógica dos manuais de ensino, evidenciando seu alcance e seus limites, suas falhas e suas eventuais qualidades. Esse procedimento permitiria aos futuros pedagogos rememorar os conteúdos de ensino que eles já haviam aprendido nas escolas, porém de forma sincrética, isto é, sem consciência clara de suas relações. Agora, ao retomá-los no curso de pedagogia, os alunos teriam oportunidade de fazê-lo de modo sintético, isto é, com plena consciência das relações aí implicadas.

Ao estender essa proposição para as demais formações de professores encontra-se limites, afinal nem todos os conteúdos escolares participam da cultura do livro-didático, como, por exemplo, a Educação Física, a Dança etc. Portanto, discorrendo sobre os fundamentos dessa proposta, percebe-se que o livro-didático representa um objeto que corporifica a prática docente em sua concreticidade. Ao utilizar o livro-didático como ponto de partida para uma formação crítica docente, se está trazendo a representação material da prática docente em si.

Neste sentido, pode-se propor uma formação que promova, desde o princípio e de forma constante, o contato direto com a prática profissional, sem que isto signifique a perda do contato com a teoria. Afinal, de forma bastante categórica, Krupskaya (2017k, p. 220) afirma que “o menosprezo da teoria, a diminuição da sua importância, [...] significa o fortalecimento da influência da ideologia burguesa”. Argumenta-se aqui uma formação que tenha a *práxis* como foco epistemológico (NORONHA, 2010), de forma que o ponto de partida é a prática concreta (concreto dado), que deve ser tomada no nível da abstração com o aporte teórico para um desvelamento de seus condicionantes, para assim retornar à prática concreta de forma conscientemente orientada (concreto pensado) (CURADO SILVA, 2008).

Nesta direção, Curado Silva (2017) propõe a epistemologia da *práxis* como parâmetro da formação de professores, uma concepção intimamente vinculada à prática docente compreendida à luz de uma consistente base teórica científica. Percebe-se assim, que a *práxis* se configura como a epistemologia orgânica da apropriação da docência, a ser realizada na formação de professores.

Esse movimento em círculo espiral da prática para a prática, intermediado pelas elaborações teóricas já desenvolvidas, por se tratar de um processo de desenvolvimento humano, encaminha a necessidade de uma produção teórica constante, de forma a perpetuar o movimento de superação do concreto dado pelo concreto pensado. Nesta perspectiva, é necessária uma formação docente que inclua a formação do professor que realiza esse processo produtivo do conhecimento, para que este perpetue sua prática docente sobre as bases de uma *práxis* pedagógica. Afinal, a apropriação realizada na formação de professores, enquanto incorporação de um conhecimento social que é produzido pela humanidade, desvela que o sujeito, como ser humano, participa do grupo que o produziu, clarificando que este possui, essencialmente, a capacidade de perpetuar o desenvolvimento deste conhecimento.

Neste sentido, a apropriação da docência a ser realizada na formação de professores é uma apropriação que participa ativamente do desenvolvimento científico do conhecimento produzido pela humanidade. Entende-se que este desenvolvimento científico do conhecimento se situa no questionamento de situações reais na qual o senso comum mistifica suas raízes, levando esta análise a uma compreensão amparada por um método científico que desvele suas bases, inaugurando uma compreensão que supera as mistificações antes instituída e que, por sua vez, venha a se tornar senso comum, porém de uma forma sistemática, auxiliando na elaboração de uma visão contra-hegemônica da realidade (SAVIANI, 1989), e impulsionando o desenvolvimento humano sobre a realidade concreta que se insere. É nessa perspectiva que se defende a científica formação para a pesquisa como substancial à formação de professores, de forma que se permita a ruptura com o senso comum em direção à uma reconstrução desse mesmo senso comum, porém cientificamente mediado.

Essa atividade produtiva para qual o professor deve ser formado se refere tanto ao conteúdo a ser ensinado quanto ao conhecimento pedagógico, lembrando que esta divisão está posta não por uma suposta essencialidade, mas por uma construção histórica que em determinado momento realiza esse artifício demarcatório. Argumenta-se que conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico compõem um só corpo que se substancializa como conhecimento docente, mas que por uma situação institucionalizada do conhecimento, este desenvolvimento tem se dado em lócus distintos.

Apesar dessa divisão, não se diminui a importância de que o professor deve ser pesquisador do conhecimento docente, que neste formato dual representa tanto a pesquisa dos conteúdos quanto a pesquisa dos conhecimentos pedagógicos. Entende-se que essa formação produtiva do conhecimento docente se constitui como a base de uma adicional produção específica aos professores – a organização do conhecimento a ser transmitido aos estudantes, didaticamente transformado. Dessa forma, a produção do conhecimento a ser realizada pelo professor não se limita ao âmbito dos conteúdos científicos-pedagógicos, mas os incluem e os transcendem, em direção a produção de conhecimento didático. Compreende-se que, a partir de uma relação de autonomia sobre o conhecimento cientificamente produzido, se compõe o alicerce para a produção do conhecimento em sua expressão didática. Isto implica transformar o conhecimento científico de forma que estes se tornem cognoscíveis no ambiente escolar, pertinentemente adequados em relação ao nível de ensino pretendido, e relevantemente selecionados para determinado contexto socio-histórico.

Retomando que esta atitude transformativa não se trata de uma alquimia a ser realizada por professores que teriam uma vocação natural, mas de uma nova produção de conhecimento didaticamente transformado, há de se demarcar a atitude profissional docente que norteia esta ação. Trazendo orientações nesse sentido, resgata-se a elaboração de Duarte (1992), que estipula que o conhecimento a ser ensinado pelo professor se constitui dos traços essenciais deste conhecimento enquanto produto humano, que representa o seu desenvolvimento lógico. Entende-se que a compreensão dos traços essenciais de um determinado conhecimento representa uma parcela que explica a lógica da realidade social em que hoje vivemos, permitindo a compreensão do desenvolvimento do próprio gênero humano. Decorre-se, assim, que cabe ao professor a apuração do conhecimento de forma que seja demarcada a lógica que o constitui, e de como este é utilizado/representado no desenvolvimento humano que caracteriza a atual sociedade.

Todavia, para que esse professor possa elaborar ordenadamente os traços essenciais desse conhecimento, é necessária a relação com as etapas essenciais deste, o que significa a compreensão do conhecimento como processo histórico, configurando uma apreensão da dialética lógico-histórica dos conteúdos a serem ensinados.

Se, por um lado, considero atualmente que a sequência de ensino-aprendizagem não é necessariamente uma reprodução das etapas essenciais da evolução histórica do conhecimento, mas sim uma reprodução dos traços essenciais da atividade social nele sintetizada, por outro lado, continuo a conceber o conhecimento dessas etapas essenciais como algo de fundamental importância para a formação do educador. Isso equivale a dizer que a relação entre o lógico e o histórico pode ser um instrumento lógico-metodológico de grande riqueza no que diz respeito à relação entre o educador e o conhecimento que ele irá ensinar (DUARTE, 1992, p. 45)

Apreende-se que, de posse de uma compreensão da materialização do conhecimento enquanto produto que se relaciona dialeticamente com seu desenvolvimento histórico, o professor é capaz de realizar a abstração de sua lógica constitutiva a ser didaticamente transmitida.

Além disso, compreende-se que essa apreensão dialética lógico-histórica do conteúdo a ser transmitido atua no sentido de “criar um distanciamento crítico do saber ‘acumulado’ e ‘repassado’ oficialmente, visto não como óbvio e natural, mas descoberto como organizado e administrado por uma classe que visa precisos objetivos políticos” (SEMERARO, 2001, p. 96-97). Desta forma, se recorda que a demarcação dos traços essenciais de determinado conhecimento não se realiza de forma neutra, mas é sempre embasada por uma visão de mundo, seja este o atual estabelecido ou o vislumbre de um vir a ser.

Em uma perspectiva emancipadora, cabe ao trabalho docente ensinar os traços essenciais do conhecimento que influenciam no desenvolvimento da sociedade, que se apresenta sobre a problemática contradição entre humanização e alienação. Esses elementos são transdisciplinares, no sentido que não apenas o professor de história, sociologia etc teriam o privilégio de trabalhar com essas temáticas. As contradições do capitalismo estão presentes até mesmo nos fatores que dizem respeito à Educação Física, por exemplo. Matemática, física, biologia, todos os conhecimentos têm historicamente operado na lógica capitalista, o que deve ser desvelado no ato de ensinar, criando, assim, possibilidade de evidenciar o potencial revolucionário do próprio conhecimento. Aprofundando-se no potencial revolucionário do conhecimento, o qual se alcança o motivo humanizador que primordialmente desencadeou a produção deste, encontra-se a possibilidade de utilização do conhecimento como contra-hegemonia.

É neste sentido que se prossegue que a transformação didática do conhecimento não se constitui o fim de sua prática profissional, mas que esta se realiza na apropriação deste conhecimento pelo estudante. E que nesta incumbência,

o professor defronta-se com um educando, com um aluno concreto, e não simplesmente com um aluno empírico. Isto significa que o aluno, isto é, o indivíduo que lhe cabe educar, sintetiza em si as relações sociais próprias da sociedade em que vive e em que se dá o processo de sua educação (SAVIANI, 2014, p. 47).

Na função de ensinar algo a alguém, se materializa a ação constitutiva do indivíduo a quem se destina a sua ação, sendo este um indivíduo que traz em si as características formativas espontâneas que ocorrem constantemente na realidade social em que este se insere. Para que a compreensão acerca desse estudante concreto, com o qual o professor se depara,

também não ocorra de forma espontânea, o professor necessita de conhecimentos cientificamente sistematizados que consigam explicar a constituição deste sujeito. Com isso, é necessária uma compreensão profunda acerca do ser humano, seu desenvolvimento social, no sentido que também indique caminhos para onde seu desenvolvimento pode o levar, especialmente por meio do processo educativo. Nesse sentido, Saviani e Duarte (2012, p. 15-16) decorrem o seguinte raciocínio:

A educação [...] coincide com o processo de formação humana, isto significa que o educador digno desse nome deverá ser um profundo conhecedor do homem. E a filosofia é a forma mais elaborada do grau mais elevado de compreensão do homem atingido pelo próprio homem. [...] Mas o conteúdo da filosofia é a história, isto é, a produção da própria existência humana no tempo. [...] O antídoto ao modo metafísico de filosofar é a historicização, isto é, a concepção que toma a história não apenas como o conteúdo da filosofia, mas também como o seu método, ou seja, que unifica na história o conteúdo e a forma da filosofia.

Percebendo a história como o conhecimento que garante a compreensão dos conhecimentos em sua conexão material concreta em que foi produzido e utilizado, assim como seus impactos na realidade social, os autores não dispensam uma compreensão histórica que permeie todos os conhecimentos da formação do professor. E elencando a filosofia como o conhecimento que decifra a humanidade, em suas acepções, angústias, potencialidades, entendendo que todos os seres humanos são filósofos embora nem todos exercem socialmente a função de filosofar (GRAMSCI, 2001), chegam à conclusão que “a filosofia e a história da educação constituem o núcleo duro da formação do educador” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 16).

Chega-se, assim, à demarcação de conhecimentos que arrematam a apropriação da docência, permitindo que o professor conheça e saiba produzir os métodos pedagógicos mais adequados para a situação concreta em que este vir a se encontrar. Entende-se que por esse caminho é possível se formar o professor que age pedagogicamente sobre os conteúdos escolares de forma autônoma, sendo autônomo também na produção e execução de seus métodos de ensino, lembrado que a autonomia profissional docente é epistemológica. Nesse sentido,

o objetivo fundamental [...] da educação do professor não é absolutamente fornecer-lhe um conjunto de indicações práticas, mas armá-lo de modo que ele próprio seja capaz de criar um bom método, baseando-se numa teoria sólida de pedagogia social; o objetivo é empurrá-lo no caminho desta criação (PISTRAK, 2000, p. 25).

Destarte, de posse de uma apropriação produtiva teórico-prática sobre o que ensinar e como ensinar, com uma compreensão lógico-histórica de seu objeto de trabalho, assim como uma compreensão historicizada da educação e do conhecimento filosófico de forma geral, se

forma o professor para realizar o processo de ensino-aprendizagem. Essa habilidade se resume na

capacidade de transmitir seus conhecimentos aos outros, a capacidade de ensinar a matéria, o fenômeno, não de ensinar tudo, mas o mais essencial, o mais importante, utilizando todos os meios da técnica moderna. Ele [o professor] deve ser capaz de explicar o fenômeno, compreender além disso o seu caráter concreto, saber conduzir do particular ao geral, possuir um método de análise e síntese, deve ser capaz de demonstrar para o estudante a exatidão das suas afirmações. Ele deve ajudar o estudante a assimilar, memorizar o material fornecido, ensinar a aplicar os conhecimentos em alavanca de desenvolvimento (KRUPSKAYA, 2017j, p. 208).

Por este caminho, se propõe o salto epistemológico no qual o professor não é mais apenas especialista acerca de sua função, mas passa a ser dirigente da prática educativa (GRAMSCI, 2001). Como especialista, o professor tem sido tradicionalmente formado sobre a lógica do capital, porém para se realizar o ato de ensinar de forma que este convirja com o processo de humanização, se requer a formação do professor como dirigente de sua atividade profissional. E, para isso, retoma-se princípios que, em síntese, se objetivam na

- i) Apropriação dos conhecimentos de forma dialética, utilizando propostas pedagógicas que se constituíram sobre a perspectiva de superação do capitalismo;
- ii) Organização da formação docente tendo o ensino do conhecimento como eixo norteador, compreendendo que os conteúdos “científicos” e “pedagógicos” constituem, em forma de unidade, o conhecimento docente a ser apreendido, que se resume na compreensão do movimento do conhecimento na produção da humanidade no indivíduo;
- iii) Superação da relação dual do como e o que ensinar pela epistemologia da práxis na formação de professores, que compreende que as realizações práticas no campo da realidade concreta são o objeto e o objetivo da atividade teórica, e que a teoria é substancial para o desvelamento da realidade concreta;
- iv) Formação para a pesquisa científica, que resulta na efetiva da apropriação da docência pela epistemologia da práxis, com participação ativa na ação cíclica espiral de sua atividade;
- v) Compreensão lógico-histórica do conhecimento a ser ensinado, no sentido de produzir o conhecimento didaticamente transformado, com apreensão crítica da forma que esse conhecimento age na constituição da realidade social, percebendo os elementos que atuam na sua conservação assim como aqueles que podem atuar na sua subversão;
- vi) Apreensão filosófico-histórica acerca do estudante concreto com o qual se depara em sua atividade enquanto professor, de forma que se construa a capacidade profissional

reproduzir e de produzir métodos pedagógicos adequados à situação concreta que se encontra.

Defende-se que com esta formação seria possível superar uma divisão interna na profissão docente entre uma espécie de trabalho manual e trabalho intelectual, no sentido de que os professores vêm sendo historicamente formados de forma fragmentada, ou com domínio teórico sobre sua atividade, mas sem saber fazer, ou com uma prática instrumentalizada bem consolidada, mas sem saber porque faz. Entende-se que, neste sentido, o professor poderá exercer sua atividade profissional de forma que isso signifique um embate à atual constituição humana que se dá de forma alienada de sua humanização. Para isso demanda-se uma reestruturação radical da formação de professores, seja esta inicial ou continuada, afinal a proposta é de se construir uma formação que se opõe às bases sócio históricas que a constituíram. Trata-se de uma formação que se propõe a capacitar professores a ensinarem de forma contra-hegemônica, e que entendem que saber e poder fazer isso se constitui como uma constante luta.

6.3.3 Formação para a luta: dimensão política

Uma formação que possui a docência como base profissional, formando o professor que sabe ensinar, como ensinar e porque ensinar significa uma proposta que bate de frente à atual escola concreta brasileira em andamento. Neste sentido, a escola para o qual esse professor está sendo formado é uma escola a ser construída, juntamente a uma formação que se refere a um trabalho docente que contradiz a estruturação social capitalista.

O trabalho docente para o qual essa formação se propõe prevê que o professor possa executar uma realização humana no qual os motivos de sua atividade coincidem com os objetivos de sua atividade, com conhecimento e controle das diferentes etapas que resultam na produção da humanização no indivíduo. Por conseguinte, o produto de sua atividade não se volta estranhada ao trabalhador, mas pelo contrário, o professor reconhece a si mesmo nos resultados de sua atividade, se humanizando neste processo. O desenvolvimento do gênero humano que o professor realiza em seu trabalho é, também, a geração de seu desenvolvimento como indivíduo. Desta forma, a satisfação de suas necessidades humanas se realiza durante sua atividade vital humana, encaminhando este para uma proximidade do que se entende como trabalho emancipado. Ora, trata-se de uma formação para um trabalho que, então, necessita de uma nova configuração social para se realizar plenamente. Nesse sentido, é

preciso formar o professor capaz de, além de se inserir no trabalho docente, fazer tender a realidade deste na direção dos pressupostos de um trabalho emancipado. E, por isso mesmo, é necessária a compreensão de que enquanto se estiver no capitalismo, o trabalho para qual essa formação se propõe significará sempre um tensionamento com a realidade assim existente, sendo reiteradamente obstaculizado, demandando uma postura de constante resistência.

Estar ciente que seu trabalho está inserido numa realidade que impede a sua plena realização é substancial para que este não seja abandonado diante das dificuldades a ser enfrentadas. Entende-se que empenhar-se em realizar o trabalho docente o mais próximo possível de sua possibilidade emancipada, mesmo numa configuração social que a sabota, é a melhor forma a qual este poderia se alinhar com o projeto de emancipação humana. Afinal, a perspectiva revolucionária da educação escolar se situa na possibilidade de formação de sujeitos revolucionários, o que coincide com sujeitos que lograram em se apropriar da realidade concreta como produtos humanos, portanto passível de transformação. Para isso, o professor necessita realizar o trabalho docente em sua dimensão ontológica, portanto um trabalho que deve transcender a lógica social capitalista. E a via que permite que essa proposta não seja uma tautologia sem saída, reside nas brechas das contradições do trabalho docente. Como explica Manacorda (2007, p. 118),

a diferença substancial entre a pedagogia de Marx e qualquer outra pedagogia, e, por outro lado, entre todo o seu método de pesquisa antiideológico e qualquer outra teoria, consiste no fato de que, frente a um processo real, não se propondo considerá-lo natural e eterno, à maneira dos economistas clássicos, não contrapõe as suas teorizações nem para retornar a uma solução ideal de equilíbrio anterior, nem para aperfeiçoá-lo eliminando os seus aspectos negativos ou contraditórios, mas, ao contrário, assume toda a realidade contraditória e até vê, no desenvolvimento das contradições, no emergir do dado negativo, antagônico, a única via histórica de solução.

Por essa perspectiva, entende-se que não se trata de tentar refrear ou controlar o capitalismo, mas de desenvolvê-lo para além dele mesmo, mantendo-se o horizonte revolucionário como parâmetro. Da mesma forma que a ordem feudal gestou o capitalismo, é preciso encontrar dentro do capitalismo o germe do comunismo, que coincide com o desenvolvimento humano em sua potencialidade ontológica. Cabe, assim, uma formação de professores que constrói a consciência de que seu trabalho será tão mais revolucionário quanto mais for contraditório. E o que isso quer dizer? Significa que é preciso que na formação se entenda que seu trabalho é necessário para a manutenção da sociedade capitalista, porém em um formato fragmentado e superficial para que este não se torne elemento revolucionário. E que devido a essa condição, o complexo educativo possui uma autonomia relativa em relação a sua infraestrutura político-econômica, guarnece o

trabalho docente de contradições que podem ser desenvolvidas, em vistas a revolucionária dissolução das bases sociais capitalistas.

No sentido de promover a possibilidade de atuar subversivamente nessas brechas contraditórias ao capital, necessita-se formar professores que, como propugnava Pistrak (2005) para os soviéticos, saibam lutar e construir. Compreensão e resistência perante a realidade concreta são, assim, requisitos essenciais ao professor, que se sustentam a partir de uma consciência revolucionária. Nesta perspectiva, é preciso desenvolver, na formação de professores, uma consciência revolucionária que impulse a constante produção de um trabalho docente que se alinhe ao projeto de emancipação humana. Entende-se que a construção de uma consciência revolucionária se realiza pela desnaturalização do mundo social, trazendo à consciência de que quem faz o mundo humano é a humanidade em sua totalidade, e que, portanto, uma construção, transformação e revolução da realidade social só pode se dar em coletivo.

Para isso, considera-se que cabe à formação docente a promoção da participação em atividades políticas relativas à educação. Considerando que a questão escolar não se limita ao âmbito da escola, mas que pelo contrário, seus entraves são gestados no seio da sociedade que a sustenta, os professores necessitam de uma formação que os encaminhe para essa atuação política “extraescolar”. Lembrando que o desenvolvimento de uma consciência realizado apenas com ações políticas, ou seja, “na prática”, levaria a um espontaneísmo que naturaliza as relações sociais, a consciência revolucionária demanda uma profunda base teórica, com uma apurada compreensão sobre os determinantes da sociedade capitalista. Portanto, essa participação mais prática nos âmbitos políticos da sociedade civil relacionados à educação deve ser sempre acompanhada da discussão teórica, no âmbito do lócus formativo. Como explica Vázquez (2007), trata-se de uma consciência que não pode se estruturar sem o desenvolvimento teórico revolucionário em conjunto com a própria prática da luta político-econômica, ambos organicamente vinculados à classe trabalhadora como um todo. Entende-se este caminho como uma das possibilidades para a construção da consciência revolucionária do professor, adensando a sua compreensão de classe trabalhadora com determinada participação e influência no pensamento da classe burguesa.

Permeando a construção dessa consciência revolucionária, é preciso reconhecer que a opressão e a exploração que incide na atual sociedade não se refere apenas à classe trabalhadora, mas também a mulheres, negros, população LGBTQ+ e as demais minorias, assim como ao meio ambiente. A vinculação dessas questões à infraestrutura capitalista é crucial para se construir um trabalho docente que se posiciona pela emancipação humana. Caso

contrário, forma-se um professor incapaz de perceber as diversas frentes de alienação que convergem para dentro da escola. É preciso constatar que, em nosso contexto, a estruturação capitalista historicamente se apoia no tráfico e escravidão da população negra, no extermínio da população e da cultura indígena, na alienação patrimonial de mulheres, no controle social moralista-religioso, na exploração e destruição da fauna e flora, entre outras devastações ao mundo e à humanidade.

Nesse processo, é preciso perceber que faz parte do trabalho docente, enquanto intelectuais orgânicos (GRAMSCI, 2001), lutar por uma virada hegemônica, que no atual momento brasileiro poderia se fortalecer com o diálogo com teorias de esquerda não-marxistas, especialmente Boaventura de Sousa Santos, que coloca em evidência as opressões atualmente em voga. E, com vistas ao crescimento e aceitação do movimento neofascista que estamos presenciando, talvez o contato com as teorias de Adorno também sejam pertinentes. Novamente, o que se está em questão não é uma união eclética do pensamento de esquerda, mas uma ampliação da possibilidade em se admitir o trabalho de questões que fogem à ortodoxia marxista, no sentido estratégico de fortalecimento da contra-hegemonia. Afinal, urge uma construção de um projeto revolucionário para além do nosso modelo histórico do século XX. Arriscando uma proposta, a preocupação inicial poderia ser formar sujeitos que lutem primeiramente por uma democracia, e por esse caminho se chegar à compreensão de uma possibilidade comunista. Talvez esta seja uma via mais segura para não se cair em uma proposta de esquerda totalitária. Sugere-se assim, um foco em se alcançar a democracia em sua raiz, na qual surge da semente revolucionária burguesa que coloca em pauta, pela primeira vez, a possibilidade da igualdade entre os seres humanos. E a partir dessa raiz democrática, buscar florescer o comunismo, que supera a proposta de uma igualdade política por uma igualdade plena, que exige a superação do capitalismo.

Nesse sentido, entende-se que pode ser válido uma abordagem acerca do agir comunicativo habermasiano. Percebe-se que a formação voltada para o sujeito que age comunicativamente é necessária no interior das discussões de esquerda, e que seria muito útil como uma ferramenta no trabalho docente, principalmente considerando a necessidade do trabalho docente coletivo. Ressalta-se que, por vivermos numa realidade concreta que não exige o desenvolvimento da capacidade humana de saber se expressar e de saber ouvir, o espaço escolar necessita colaborar na formação de sujeitos, incluindo professores e estudantes, com a habilidade de desenvolver acordos intersubjetivos – contanto que se tenha a prática social como legitimação desses acordos. Esta capacidade se faz necessária, inclusive, no desenvolvimento da proposta soviética de auto-organização, uma habilidade sem a qual

não se é possível realizar uma proposta plenamente comunista. Isso poderia representar um atributo crucial ao sujeito revolucionário capaz de integrar a valorização da diversidade que se faz mais presente no atual século.

Dessa forma, é importante que em sua formação o professor exercite uma condução à construção crítica dos problemas sociais até se chegar à raiz estrutural capitalista. Pois, iniciar um trabalho docente já instituindo de antemão, perante os estudantes, a conclusão alcançada de que a raiz do problema é a estrutura capitalismo se configura como um salto abstrato para aqueles que por enquanto só puderam experimentar as mazelas imediatas do sistema, sem nenhum acesso a alguma reflexão sobre este. A abordagem de questões que vão incidir na problemática capitalista pode se iniciar, portanto, por aquilo que é mais evidente para cada local/situação, seja este o acúmulo de lixo urbano, falta de saneamento, agrotóxicos, os preços das roupas, do cinema etc, o que quer que seja sentido diretamente pelo grupo social com o qual se está trabalhando. Trazendo a inspiração da Licenciatura em Educação do campo (MOLINA; BRITO, 2017, p. 337), é importante formar o professor capaz de promover um profundo vínculo entre as tarefas específicas das escolas e as demandas das comunidades onde elas se localizam.

Nesse sentido, é preciso retomar a política como direção e, portanto, função da escola, para além de uma capacitação de massa laboral acrítica. Para isso, é mister que na formação de professores se problematize o que Pistrak (2005) aponta como uma “anarquia das disciplinas”, no qual ao invés de objetivos amplos e gerais, cada professor passou a se preocupar em ensinar objetivos independentes de cada disciplina, levantando barreiras que impedem de se pensar um projeto escolar em sua totalidade. Sem se conseguir se organizar por um projeto docente mais global, a vinculação entre escola e política se dá na naturalização dos fenômenos alienantes do capitalismo. É nesse sentido que se sugere o sistema de complexos pistrakiano na própria formação de professores, permitindo que o professor vivencie em sua formação uma forma de ensinar que surge de uma perspectiva subversiva ao capital. Nesse processo necessariamente se centraliza o trabalho como princípio educativo, no caso o trabalho docente em sua dimensão ontológica.

A partir daí, necessita-se evidenciar que é do processo histórico depredador capitalista que se apresenta a escola concreta na qual o professor hoje trabalha. A divisão fragmentária em disciplinas, a dualidade escolar, o controle sobre o trabalho docente, a omissão de temas político-econômicos nos currículos, o fetiche da produção do conhecimento, a individualização do trabalho docente etc são problemáticas que devem emergir, portanto, dessa apreensão. É preciso que a formação proporcione uma espécie de apuração da situação

escolar atual, traçando uma análise minuciosa entre a escola e a estruturação socioeconômica. Neste prosseguimento, da mesma forma que se forma o professor para desnaturalizar a realidade social, a conformação escolar também deve ser desnaturalizada. Toda a organização escolar pode ser repensada, desde a forma escolar até os conteúdos a serem ensinados, reconstruindo uma proposta de trabalho escolar voltada para a formação do sujeito revolucionário. Entende-se que a possibilidade do professor realizar transformações em seu local de trabalho depende que este seja capaz de construir uma proposta alternativa ao que já se apresenta tradicionalmente, com um questionamento e argumentação bem consolidados. Utilizar as propostas pedagógicas que já foram pensadas no contexto socialista que antagonizam diretamente com a atual forma hegemônica escolar pode representar um importante alicerce para esse direcionamento.

Dessa forma, partindo da compreensão de que “sem teoria pedagógica revolucionária, não poderá haver prática pedagógica revolucionária” (PISTRAK, 2005, p. 24), apreende-se que cabe o resgate acerca do que já foi construído neste sentido. Retomando as propostas pedagógicas que se desenvolveram em Cuba, incorpora-se que aos professores seria produtiva uma formação que abarque o projeto de construção de uma escola que realize a união entre ensino e trabalho produtivo para além de sua divisão entre trabalho manual e intelectual; que estimule a participação dos estudantes em grupos populares decisórios no interior da escola e no âmbito da comunidade escolar; que acolha os estudantes integralmente oferecendo as condições materiais necessárias para sua permanência na escola; que se restrinja o número de estudantes por professor de forma salutar e pertinente ao trabalho educativo a ser desenvolvido; que permita o trabalho docente em coletivo; e retomando as propostas da primeira fase da Revolução Russa, cabe propor que na formação de professores se pense uma organização do ensino para além da divisão disciplinar, evidenciando o conhecimento em sua relação com os diferentes complexos sociais; que promova a auto-organização dos estudantes, de forma que estes percebam sua capacidade de construir sua realidade de forma democrática e coletivamente, entre outras propostas que já foram construídas com a perspectiva revolucionária.

Entende-se que é preciso resgatar as propostas pedagógicas para além dos tradicionais autores que se fazem presente nos cursos de formação de professores. Por conseguinte, além de Dewey, Piaget, Pestalozzi, a formação de professores necessita abarcar, por exemplo, Pistrak, Krupskaya, José Martí. Ou seja, se concentrando não apenas nas concepções hegemônicas, a formação docente que se alinha ao projeto de emancipação humana tem de trazer o conhecimento das pedagogias contra-hegemônicas, sendo estas

aquelas orientações que não apenas não conseguiram se tornar dominantes, mas que buscam intencional e sistematicamente colocar a educação a serviço das forças que lutam para transformar a ordem vigente visando a instaurar uma nova forma de sociedade. Situam-se nesse âmbito as pedagogias socialista, libertária, comunista, libertadora, histórico-crítica (SAVIANI, 2006, p, 35).

O estudo dessas propostas alternativas auxilia no sentido de se desmistificar o ideário de que seria preciso encontrar uma inovação para se resolver a problemática escolar, clarificando que já há construções pedagógicas (inclusive centenárias) neste sentido, mas que a solução ainda não fora realizada porque a verdadeira problemática encontra-se antes do complexo escolar, na estrutura social capitalista.

Buscando atuar pelas contradições, deve-se realizar uma formação que construa a compreensão de que nenhuma dessas propostas subversivas ao capital entram em conflito com a função ontológica da escola, portanto todas possuem justificativas plausíveis para serem pleiteadas. Todavia, todas antagonizam com as necessidades do sistema capitalista, de forma que essas iniciativas não serão facilmente assimiladas pela atual escola. E uma formação subversiva necessita, além de conhecer, saber que é preciso lutar para que essas proposições tenham espaço na escola. O fato dessas questões entrarem em contradição com as condições concretas da escola atual, significa justamente que essa deve ser tensionada para que sofra constantes rupturas em relação ao seu aspecto tradicional. Trata-se, assim, de formar o professor para que este perceba como parte integrante de seu trabalho a ação de impulsionar uma reestruturação escolar.

Entretanto, deve se ter claro que, para que se mantenha o horizonte revolucionário, não se trata de buscar a reestruturação escolar em prol de uma nova conformação harmônica à sociedade capitalista. Os “rompimentos” que levam para o espaço escolar inovações tais como a educação à distância, a flexibilização curricular etc, se limitam ao âmbito das reformas que sem representar uma oposição ao capital acabam por servir a este. Portanto, é preciso compreender que neste cenário social capitalista, o objetivo não é buscar transformações para uma nova harmonia, mas justamente de se manter a contrariedade entre a escola e a sociedade que a sustenta, porém permanecendo-se numa linha tênue entre tensão e conciliação, de forma que essa escola não acabe por sucumbir devido a sua incompatibilidade com o projeto do capital, ou então se torne uma atração alegórica, afinal,

a escola socialista embutida no sistema burguês não poderia ser nada mais que uma planta exótica, uma instituição separada da vida. E, como a escola socialista não pode ser, sob o sistema capitalista, uma instituição de vida, no melhor dos casos, ela seria apenas uma experiência educacional interessante (KRUPSKAYA, 2017b, p. 77).

É preciso formar o professor capaz, portanto, de realizar seu trabalho docente neste sentido de transição, de construção de um modelo escolar que não perca de vista a relação que seu trabalho possui com a sociedade, mesmo que esta relação seja de conflito.

Por esse motivo não é possível se escrever um *script* de como a escola deveria ser, se estruturando um patamar utópico a ser alcançado uniformemente. A escola a ser almejada é aquela que realiza a produção da humanidade no indivíduo, mas como isso será encaminhado objetivamente depende de situações concretas específicas. E defende-se que, para isso, é necessária uma formação de professores que proporcione ao docente essa capacidade de ler a realidade escolar em que se encontra, numa relação dialética entre o local e o global, e de agir subversivamente ao capitalismo em sua profissão, considerando as peculiaridades relacionadas à situação específica da escola em que atua.

O que é possível de se apontar é que as melhores condições para se realizar essa tarefa é aquela na qual os professores não necessitam trabalhar em várias escolas para complementar seus salários, e que também não necessitam ter empregos alternativos pelo mesmo motivo; que tenham tempo remunerado para realizar planejamento, estudo, pesquisa e extensão; que se tenha condições concretas para realização de atividades docente coletivas; que tenham tempo e incentivo para realizar formação continuada, entre outras condições que aproximam o trabalho docente de sua radical dimensão profissional. Sendo assim, lutar pelas condições de trabalho nesse sentido dizem respeito a viabilizar um trabalho docente que condiz com seu objetivo ontológico, e, portanto, devem passar a compor o rol de conteúdos da formação de professores. Entretanto, não se deve perder de vista que essa luta não objetiva o alcance de uma posição profissional confortável, mas visa transformar a escola num espaço contra-hegemônico à sociedade capitalista.

Neste sentido, a dimensão política se refere a promover a formação de professor enquanto sujeito revolucionário em sua atividade profissional, o que inclui a

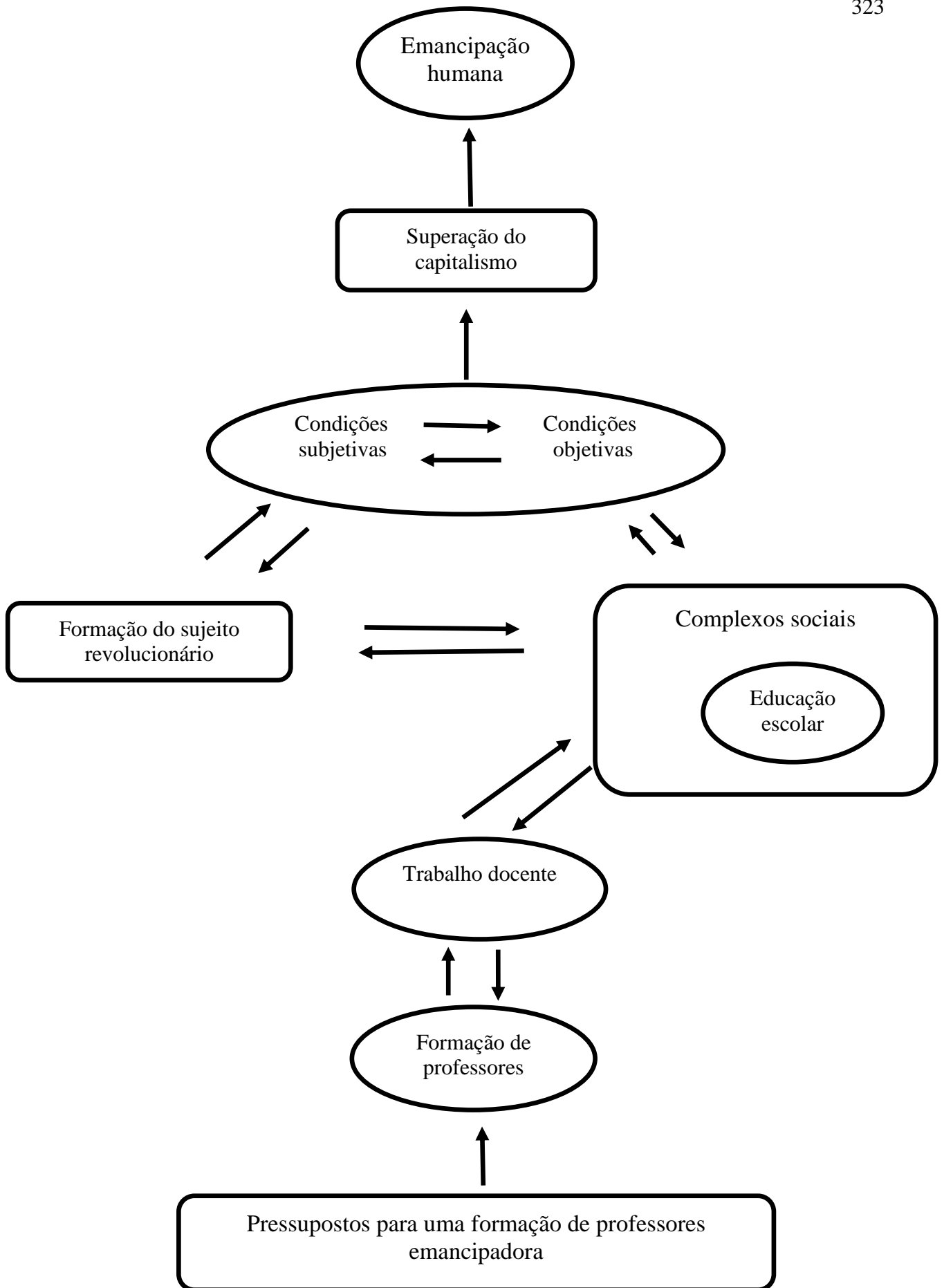
- i) Compreensão de que seu trabalho no capitalismo significa um constante embate, logo uma harmonia entre seu trabalho e sociedade não se figura como seu objetivo, mas a resistência para que seu trabalho se direcione cada vez mais à formação da humanidade em sua potencialidade ontológica emancipadora;
- ii) Manutenção do horizonte revolucionário no processo de trabalhar para o próprio desenvolvimento do capitalismo em suas contradições;
- iii) Participação ativa em questões políticas relativas a educação no âmbito da sociedade civil, constituindo desde sua formação a ideia da configuração de um coletivo de

professores (MOLINA; BRITO, 2017), que luta pela realização plena do trabalho docente;

- iv) Capacidade de argumentar com a diversidade, sem perder o foco da problemática infraestrutural capitalista.
- v) Compreender e problematizar a forma escolar, com capacidade propositiva para se realizar transformações nesse aspecto, no sentido de uma reestruturação escolar que sustente seu conflito com a estrutura capitalista.
- vi) Formação pedagógica a partir de autores considerados contra-hegemônicos.

Em síntese, é preciso que o professor compreenda a relação entre a escola e seu entorno político-econômico-social, e entenda, ainda, que a solução não está na escola, mas que a escola pode e deve fornecer uma formação humana em prol de da luta revolucionária. Nesse sentido, o professor não é formado sobre a pressão de ter que encontrar um meio de emancipar seus estudantes, pois este já compreendeu que não cabe à educação essa tarefa. E, por isso mesmo, este conhece os caminhos que levam sua atividade para um viés subversivo, sendo capaz de realizar um trabalho docente que forme os sujeitos revolucionários que, de forma autônoma, concentram as condições subjetivo-objetivas para lutar pela emancipação humana.

Para uma visualização de como se entende a relação entre proposta aqui apresentada na forma de pressupostos para uma formação de professores emancipadora e a realização da emancipação humana, finaliza-se esta seção com o esquema a seguir, considerando que há outras esferas atuantes nesta questão além das retratadas, porém destacam-se os fluxos da relação propositiva aqui apresentada; e que a prospectiva da emancipação humana se configura como a própria base, no campo da teleologia, para a estruturação dos pressupostos para a formação de professores.



7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não podemos nos conceder em ser neutros num trem em movimento (Deer dance, System of a down – tradução livre)

Em pesquisa anterior a esta tese, na dissertação de mestrado intitulada *A formação de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: um estudo da concepção política* se realizou uma análise dos pressupostos políticos que estão presentes na consolidação dos Institutos Federais como locus de formação de professores. Como resultado dessa dissertação se aferiu que, apesar de se trazer elementos contra-hegemônicos ao capital, tal como a expansão de uma formação pública e gratuita com alto investimento estatal, os pressupostos se voltam para o estabelecimento de uma formação de professores pragmática, em conformidade aos princípios de organismos financeiros internacionais. Desta forma, a emancipação anunciada em seus princípios, se refere a proposta da formação de um professor que se adeque e que seja capaz de impulsionar o desenvolvimento do sistema capitalista, se desviando, portanto, de uma formação de professores que poderia contribuir para a emancipação humana. Todavia, a pesquisa não poderia, e nem possuía a intenção, de indicar como ocorreria, na prática, a formação de professores nos Institutos Federais, pois isso seria desconsiderar o trabalho dos profissionais inseridos no processo formativo.

A partir dessa pesquisa, se planejou continuar averiguando como os Institutos Federais, e especificamente o Instituto Federal de Brasília, com seus elementos tanto antagônicos quanto a favor do capital, poderiam proporcionar uma formação de professores com vistas à emancipação humana. Todavia, ao iniciar essa pesquisa, percebeu-se que era necessário, primeiramente compreender como seria uma formação de professores que se alinha ao projeto de emancipação humana. Pois, para se perceber como os Institutos Federais poderiam realizar uma formação nesse sentido, era preciso antes se ter claro quais seriam esses pressupostos. Juntamente, se identificou que a própria compreensão de emancipação se apresentava de forma confusa no ideário educacional e no campo de pesquisa sobre formação de professores, apresentando encaminhamentos antagônicos entre si. Nesse processo, inferiu-se que tratar de emancipação requeria uma demarcação sobre qual emancipação estaria sendo referenciada, abrindo um vasto campo de pesquisa, necessária frente a um cenário científico tumultuado sobre o que seria uma formação de professores emancipadora.

Por conseguinte, se alterou o projeto de pesquisa, entendendo que seria mais pertinente esclarecer os aspectos que rondam as temáticas “formação de professores” e “emancipação”, buscando apontar pressupostos capazes de fazer a formação de professores retomar sua

perspectiva pela emancipação humana, trazendo de antemão a hipótese de que isso seria possível. Portanto, se alargou a ideia de se pesquisar acerca da emancipação humana na formação de professores nos Institutos Federais, no sentido de se propor uma formação de professores que pudesse atuar nesse sentido, independentemente de ser nos Institutos Federais ou não.

De toda forma, considera-se que os Institutos Federais possuem o potencial de se tornarem um *locus propício* para os pressupostos aqui apresentados, devido a suas características ainda presentes – uma instituição pública; com a maioria dos professores em dedicação exclusiva; tempo remunerado para ensino, pesquisa e extensão; fomento à formação continuada, incluindo a formação *stricto sensu*, além da participação em eventos científicos. Com este vislumbre, foi que se manteve o foco dessa pesquisa de cunho teórico. A ideia a partir de agora, como professora do Instituto Federal de Brasília, é procurar colocar em prática o que foi aqui proposto, entendendo-se que se está continuando esta pesquisa, buscando sua validação na esfera da prática social.

Essa prospectiva de se elaborar algo para colocar em prática, todavia, foi elaborada com o cuidado de procurar não realizar propostas semelhantes a “manuais de implementação”. Pelo contrário, partiu-se da concepção de que o comunismo a ser deflagrado não possui ainda um percurso pré-definido, portanto não se poderia já se estabelecer passo-a-passo como seria a formação de professores para esse objetivo revolucionário. Inclusive entendeu-se que o complexo educacional poderia ser um *locus fértil* para se pensar a construção desse percurso subversivo, contribuindo não apenas para a concretização da revolução, mas também para sua idealização, com a formação de intelectuais revolucionários. Por isso a precaução em resgatar os conceitos em sua radicalidade, entendendo que os professores precisam dessa fonte de conhecimento e não de compostos formativos já definidos.

Por conseguinte, buscou primeiramente compreender a emancipação aqui defendida, compreendendo que esta se tratava da emancipação humana na perspectiva marxiana, trazendo os antecedentes históricos de sua concepção que se funda nas transformações sociais advindas com o progresso burguês. Superando a perspectiva burguesa de emancipação, a emancipação humana só pode se realizar numa sociedade que já rompeu com a admissão da propriedade privada, da divisão do trabalho, das classes sociais, demonstrando o vínculo indissolúvel entre emancipação humana e revolução social.

Com a prospectiva do comunismo, se percebe que esta realização social não exige uma força sobre-humana, mas que se trata justamente de uma possibilidade ontológica da

humanidade, que possui em sua essência a característica de promover história, transformando a realidade e a si mesmo em prol do desenvolvimento humano. E que na configuração capitalista, o grupo social propício a deflagrar essa transformação se encontra na classe proletária, a classe que realiza a produção material da vida social, sustentando a realidade social às custas de sua humanização. Se constituindo como ser humano num formato social que o aliena de si mesmo, da natureza e de sua humanidade, a classe destinada a promover a revolução necessita desenvolver a compreensão acerca da realidade para além de sua aparência fenomênica alienada, demandando a constituição de uma consciência revolucionária.

Com a intenção de compreender como a educação escolar se vincula a esse processo, primeiramente se estuda o processo no qual a educação escolar se constitui como forma dominante de educação. Nesse seguimento, se percebe que a educação escolar se conecta à perspectiva de emancipação no momento revolucionário burguês, no qual o desenvolvimento do conhecimento se vincula ao desenvolvimento da produção material da vida social. Todavia, com uma percepção burguesa de emancipação em circunstâncias pós-revolucionárias, no qual o pensamento burguês passa a mistificar a realidade de forma a conservar seu status dominante de classe, a emancipação é compreendida como um atributo individual, apartado das condições concretas da realidade. Com ares de ser inquestionável, o capitalismo recebe a marca de irrevogabilidade, de forma que as questões sociais se apresentam como problemas dos indivíduos.

Retomando a perspectiva da vinculação entre educação e emancipação, porém sob a perspectiva revolucionária da emancipação humana, se defende a característica revolucionária do conhecimento, quando este serve à compreensão da realidade em sua concreticidade. Com a convicção de que não é a educação a força motriz da história, mas a própria humanidade, e que a humanidade pode ser formada no processo educacional, entende-se que caberia a processos formativos escolares possibilidades de auxiliar no desenvolvimento de uma consciência revolucionária para a luta emancipadora. Dessa forma, se compreende que a relação entre emancipação humana e educação escolar se verticaliza na formação do sujeito revolucionário, por meio da apropriação do conhecimento humano em sua compreensão histórica radical, sob o ponto de vista da classe proletária.

Considerando as transformações no capitalismo ao longo dos séculos, percebeu-se, também, que não seria pertinente se prender ao ideário revolucionário do início do século XX, mas que seria válido considerar a reconstrução desse ideário, a partir de suas bases radicais. Nesse processo, se realizou uma investigação daqueles que discursam sobre emancipação e

educação, mas que não questionam diretamente o capitalismo – retomando-se constantemente a necessidade da revolução e refutando a premissa de que o capitalismo poderia ser mantido – , porém sem desconsiderar as contribuições que são trazidas no sentido de atualização a realidade do século XXI. Com isso, defende-se que o complexo escolar pode contribuir para a revolução como um *locus* onde esse processo revolucionário pode ser gestado intelectualmente, considerando a realidade concreta do atual cenário capitalista. Vale cogitar a percepção de Bauman (2001, p. 13), que explica que “se o tempo das revoluções sistêmicas passou, é porque não há edifícios que alojem as mesas de controle do sistema, que poderiam ser atacados e capturados pelos revolucionários”. Nesse sentido, diante das mudanças desse capitalismo tardio, estipula-se que é necessário se voltar a raiz do pensamento revolucionário, de forma a compreender o atual contexto a partir dessa base, e que a educação escolar poderia convergir à essa necessidade.

Essa proposta trata de uma profunda confiança na teoria revolucionária marxiana, que deve ser posta constantemente em movimento pela análise do real, podendo se realizar incorporações pertinentes ao mesmo tempo que atua na desmistificação de premissas essencialmente conservadoras. Como afirma Hobsbawm (1992, p. 268)

O futuro do socialismo assenta-se no fato de que continua tão necessário quanto antes, embora os argumentos a seu favor já não sejam os mesmos em muitos aspectos. A sua defesa assenta-se no fato de que o capitalismo ainda cria contradições e problemas que não consegue resolver e que gera tanto a desigualdade (que pode ser atenuada através de reformas moderadas) como a desumanidade (que não pode ser atenuada).

Não ter medo da verdade, em sua radicalidade, faz parte da certeza que sua essência é revolucionária. Por isso, entende-se que em um processo de formação do sujeito revolucionário não é necessário se fechar nos tópicos explicitamente revolucionários, pois sempre estará lá, em todos os assuntos, a verdade a ser desvelada por meio de um processo educativo o qual o trabalho docente assume a tarefa de aprofundar as questões em sua raiz. E sempre estará lá, nos estudantes, a essência ontológica revolucionária que os movem em direção de propor como o mundo pode se estruturar de forma que seja mais favorável para a humanidade.

Retomando as propostas pedagógicas que se apropriam dessa compreensão ontológica de humanidade e educação escolar, com o expresso fim de colocar a educação a serviço da superação do capital, se procurou demonstrar que a possibilidade prática da vinculação entre educação escolar e emancipação humana não requer uma inovação fantástica nunca antes pensada, mas que, pelo contrário, diversas propostas já vêm sendo gestadas. Nesse sentido, a verdadeira problemática para a realização de uma educação emancipadora não se dá pela

necessidade de se inventar um novo método, mas por questões estruturais capitalistas. Para se proporcionar uma apreensão concreta das possibilidades escolares revolucionárias se destaca, primeiramente, os princípios educacionais marxianos, seguidos das experiências educacionais da Rússia revolucionária (1917-1929) e de Cuba, e, por fim, as concepções brasileiras da Pedagogia Histórico-Crítica e da Educação do Campo. Entende-se que essas propostas permitem o vislumbrar de uma educação escolar a serviço da revolução, permitindo uma base conceitual para se pensar como poderia ser a formação do professor para essa possibilidade escolar.

Considerando a situação do trabalho docente no capitalismo, ao mesmo tempo percebendo sua dimensão ontológica que o converge à perspectiva da emancipação humana, defende-se que um trabalho docente emancipador se realiza a partir do desenvolvimento das contradições entre sua função de promoção da humanização no indivíduo e de formação para subserviência ao capital, percebendo em suas ambiguidades as brechas subversivas. Com essa compreensão, defende-se o esforço de se formar o professor capaz de realizar o trabalho docente na perspectiva da formação humana em sua potencialidade ontológica emancipadora.

Para isso, apresenta-se a tese de que uma formação docente emancipadora se apoia numa formação de professores que profissionalmente compreendem seu trabalho enquanto atividade coletiva que possui como especificidade a função de ensinar; que epistemologicamente possuem uma relação crítica e autônoma com o conhecimento; e que politicamente compreendem que a emancipação humana se torna inalcançável quando não se admite a ruptura com o modo de produção capitalista, e que sua função, para além de uma perspectiva salvacionista individual, se refere à formação daquele que pela apreensão da realidade concreta possui as condições para lutar conscientemente e coletivamente pela emancipação humana. Acrescenta-se, ainda, que cabe também à formação docente fazer perceber que próprio o professor, enquanto um ser humano em sua perspectiva ontológica, possui o potencial de realizar transformações em sua realidade escolar, no sentido de direcioná-la ao propósito da superação do capital, com a consciência de que a humanidade é constituída por seres que possuem a capacidade de construir sua própria história.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Malila da Graça Roxo. Princípios da pedagogia socialista: primeiras aproximações. In: IV JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS. 2009. **Anais eletrônicos...** São Luís: UFMA, 2009. Disponível em <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIV/OLD/eixos2_OLD/11.%20Impasses%20e%20Desafios%20das%20Políticas%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o/PRINCIPIOS%20DA%20PEDAGOGIA%20%20SOCIALISTA.pdf>. Acesso em 21 dez. 2017.
- ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Indústria cultural e sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- _____. **Textos escolhidos**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.
- _____. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a.
- _____. **Palavras e sinais**. Petrópolis: Vozes, 1995b.
- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. Conceito de Iluminismo. In: ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Textos escolhidos**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.
- ÁLVARO, Mirla Cisne. **Feminismo, luta de classes e consciência militante feminista no Brasil**. 2013. 408f. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Faculdade de Serviço Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.
- ALVES, G. Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. Campinas: Autores Associados, 2001.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. São Paulo: Martins Fontes, 1980.
- AMBROSINI, Tiago Felipe. Educação e emancipação humana: uma fundamentação filosófica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.47, p. 378-391, set. 2012. Disponível em <<https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/view/4227/3431>>. Acesso em 01 mar. 2016.
- ANDRÉ, Simone. Entrevista concedida a documentário. In: LIMA, Anderson *et al.* **Quando sinto que já sei**. Brasil, 2014. Disco Digital de Vídeo (DVD). 78 min.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2002.
- APPLE, Michael. **Trabalho docente e textos: economia política de classe e gênero em educação**. Porto Alegre: Artemédicas, 1995.
- ARANTES, Paulo Eduardo. Vida e obra. In: ADORNO, Theodor W. **Textos escolhidos**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.
- ARCE, Alessandra. **A pedagogia na "era das revoluções": uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel**. Campinas: Autores Associados, 2002.

ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ARIÉS, Phillipe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC editora, 2006.

BARÃO, Gilcilene de Oliveira Damasceno; GONÇALVES, Leandro Sartori. Articulações de princípios da Pedagogia Histórico-Crítica numa experiência pedagógica: impactos da socialização do saber para o desenvolvimento intelectual e transformação social. In: SEMINÁRIO NACIONAL DO HISTEDBR, 10, Campinas-SP, 2016. **Anais eletrônicos...** Campinas-SP: Unicamp, 2016. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/eventos/histedbr2016/anais/pdf/1126-2795-1-pb.pdf>>. Acesso em 16 mar. 2018.

BAUMAN, Zygmund. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BAUMGARTEN, Maíra. Habermas e a emancipação: rumo à democracia discursiva? **Cadernos de Sociologia**, n. 10, p. 137-178, Porto Alegre: PPGS, 1998.

BELLI, Rodrigo Bischoff. Desdobramentos da concepção de Boaventura de Sousa Santos sobre a teoria marxiana em seu projeto de emancipação social. In: VI COLÓQUIO MARX E ENGELS. 2009. **Anais eletrônicos...** Campinas: Unicamp, 2009. Disponível em <https://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2009/trabalhos/desdobramentos-da-concepcao-de-boaventura-de-sousa-santos-so.pdf>. Acesso em 21 out. 2017.

BITTAR, Marisa; FERREIRA JR, Amarilio. Ativismo pedagógico e princípios da escola do trabalho nos primeiros tempos da educação soviética. **Revista Brasileira de Educação**, v.20, n. 61, p. 433-456, abr/jun 2015.

BOTTOMORE, Tom *et al.* **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu [online]**, Campinas: Unicamp, n.26, pp.329-376, jan/jun 2006. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n26/30396.pdf>>. Acesso em 15 ago. 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L9394.htm> Acesso em 29 ago. 2018.

BRAVERMAN, H. **Trabalho capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Rio de Janeiro: LTR, 1987.

BRZEZINSKI, Iria *et al.* **Políticas de formação do magistério: ANFOPE em movimento**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018.

BUENO, Sinésio Ferraz. Resenhas – ADORNO, Theodor W. Emancipação e educação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. **Rev. Educação e Filosofia**, v.10, n.20, p. 259-261, jul/dez 1996.

CALDART, Roseli Salet. Desafios do vínculo entre trabalho e educação na luta e construção da Reforma Agrária Popular. In: Biblioteca Digital da Questão Agrária Brasileira, 2013. Disponível em <<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/biblioteca/artigo-e-ensaio/desafios-do-vinculo-entre-trabalho-e-educacao-na-luta-e-construcao-da-ref>>. Acesso em 04 out. 2017.

_____. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. In: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa II**: questões para reflexão. Brasília: MDA/MEC, 2010.

_____. Apresentação. In: PISTRÁK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

CALLEGARO, Ronaldo. Reflexões sobre a educação no pensamento de Hannah Arendt. **Rev. Filogênese**, Marília-SP, vol. 2, nº 2, p. 88-100, 2009. Disponível em <[http://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/FILOGENESE//Ronaldo_Callegaro\(88-100\).pdf](http://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/FILOGENESE//Ronaldo_Callegaro(88-100).pdf)>. Acesso em 27 jul. 2016.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Ed. Unesp, 1999.

CANIELLES, Ariela dos Santos. **O conceito de emancipação na produção científica da ANPED**: um estudo ancorado na perspectiva marxiana. 2011. 78f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011.

CARTA metodológica – Primeira carta: sobre o ensino por complexos. In: FREITAS, Luiz Carlos de; SALETE, Roseli (org.). **A construção da pedagogia socialista**: escritos selecionados. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

CASTAMAN, Ana Sara; VIEIRA, Josimar de Aparecido; RADKE, Cristiane Longaray. O contexto atual da educação do campo: o que dizem as pesquisas realizadas. **Revista Criar Educação**, Criciúma, v. 7, nº1, jan./jul. 2018.

CÉSAR, Maria Auxiliadora. **Mulher e política social em Cuba**: o contraponto socialista ao bem-estar capitalista. Brasília: Edições Alva, 2004.

COMÊNIO, João Amós. **Didática Magna**: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. eBook: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2012.

CORDEIRO, Georgina N. K.; REIS, Neila da Silva; HAGE, Salomão Mufarrej. Pedagogia da Alternância e seus desafios para assegurar a formação humana dos sujeitos e a sustentabilidade do campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 115-125, abr. 2011.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Estruturalismo e miséria da razão**. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

_____. Crítica e utopia em Rousseau. **Revista Lua Nova**, São Paulo, n. 38, dez. 1996. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n38/a02n38.pdf>>. Acesso em 06 jun. 2016.

CUNHA, Marcus Vinícius da. John Dewey e o pensamento educacional brasileiro: a centralidade da noção de movimento. **Rev. Bras. Educ. [online]**, n.17, p. 86-99, mai/ago 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n17/n17a06.pdf>>. Acesso em 23 dez. 2015.

CURADO SILVA, Kátia A. Curado P. Cordeiro. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora. **Revista Ciências Humanas**. v. 18, n. 02 [31], p. 121-135, set./dez. 2017.

_____. A formação de professores para a educação integral na escola de tempo integral: impasses e desafios. In: ROSA, Sandra Valéria Limonta *et al* (Orgs.). **Educação integral e escola pública de tempo integral: formação de professores, currículo e trabalho pedagógico**. Goiânia: América, p. 15-32, 2014.

_____. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Linhas Críticas**. Brasília, v. 17, n.32, p. 13-31, jan./abr. 2011.

_____. **Professores com formação *stricto sensu* e o desenvolvimento da pesquisa na educação básica da rede pública de Goiânia: realidades, entraves e possibilidades**. 2008. 292 p. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, UFG, Goiânia, 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição**. São Paulo: Autores Associados-Cortez Editora, 1987.

_____. Do iluminismo de Rousseau aos dias atuais. **Revista Nova Escola**. Edição Especial, São Paulo, p. 09-12, dez. 2004.

DALBOSCO, Cláudio Almir. Da pressão disciplinada à obrigação moral: esboço sobre o significado e o papel da pedagogia no pensamento de Kant. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1333-1356, set./dez. 2004.

DEVECHI, Catia Piccolo Viero; TREVISAN, Amarildo Luiz. Abordagens na formação de professores: uma reconstrução aproximativa do campo conceitual. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, p. 409-426, mai/ago. 2011.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DINIZ PEREIRA, Júlio Emílio. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 109-125, dez. 1999. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 04 set. 2018.

DUARTE, Newton. A pedagogia histórico-crítica e a formação da individualidade para si. **Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 59-72, dez. 2013.

_____. Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012a. p. 37-57.

_____. Luta de classes, educação e revolução. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012b. p. 149-165.

_____. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton. (Org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

_____. **A formação do indivíduo e a objetivação do gênero humano**. 1992. 238f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2011.

ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, Ricardo (Org.) **A dialética do trabalho: Escritos de Marx e Engels**. 2 ed. São Paulo: Expressão popular, 2013.

_____. Princípios do Comunismo. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas: Navegando, 2011.

_____. **Do Socialismo Utópico ao Socialismo Científico**. 2003. Disponível em <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_fontes/acer_marx/tme_06.pdf>. Acesso em 17 fev. 2016.

ENGUIITA, Mariano Fernández. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Revista Teoria e Educação** – Dossiê: interpretando o trabalho docente. Porto Alegre, Pannonica, n. 4, p. 41-61, jan. 1991.

FACCI, Marilda G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas-SP: Autores Associados, 2004.

FAVARIN, Adriano. Sintusp realiza 1ª exibição pública do filme PRIDE no Brasil. **Esquerda diário**. Gênero e sexualidade - Dossiê Stonewall. 09 mar. 2015. Disponível em <<http://www.esquerdadiario.com.br/Sintusp-realiza-1%C2%AA-exibicao-publica-do-filme-PRIDE-no-Brasil>>. Acesso em 10 ago. 2016.

FIDALGO, Nara Luciene Rocha; FIDALGO, Fernando. Trabalho docente e a lógica produtivista: conformação e subjetividade. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M. e FIDALGO, Nara Luciene R. (Orgs.). **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. Campinas, SP: Papirus, 2009. p. 91-112.

FLECK, Amaro. Marx ou Habermas? Comentário crítico ao livro Marx e Habermas: Teoria crítica e os sentidos da emancipação, de Rúrion Melo. **Cadernos de Filosofia Alemã**. v. 19, n. 2, p. 165-181, jul/dez 2014.

FOSSALUZZA, Juliana Tiburcio Silveira. A consciência de classe e o docente da Educação Básica: proletários, uni-vos. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL MARXENGELS, 8, 2015,

Campinas-SP. **Anais eletrônicos...** Campinas-SP: Cemarx/Unicamp, 2015. Disponível em <https://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2015/trabalhos2015/juliana%20Fossaluzza%209902.pdf>. Acesso em 21 out. 2016.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 2003.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. A televisão educativa. In: FREIRE, P. *et al.* **O processo educativo segundo Paulo Freire e Pichon-Rivière.** Petrópolis: Vozes, 1991a.

FREIRE, Paulo. O processo de educação ambiental. In: FREIRE, P. *et al.* **O processo educativo segundo Paulo Freire e Pichon-Rivière.** Petrópolis: Vozes, 1991c.

_____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Ação cultural para a liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Conscientização:** Teoria e prática da libertação. São Paulo: Cortez e Moraes, 1980.

FREITAS, Luiz Carlos de. Prefácio. In: FREITAS, Luiz Carlos de; SALETE, Roseli (org.). **A construção da pedagogia socialista:** escritos selecionados. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

_____. Desenvolvimento da forma escolar. Palestra realizada em ocasião do 4º Seminário de Práticas contra-hegemônicas nas escolas do campo. FUP-UnB, novembro de 2016.

_____. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: PISTRÁK, Moisey M. **A escola-comuna.** São Paulo: Expressão popular, 2013.

_____. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Rev. Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, jun. 2012.

_____. **Uma pós-modernidade de libertação:** reconstruindo as esperanças. Campinas-SP: Autores associados, 2005.

_____. Neotecnismo e formação do educador. In: ALVES, Nilda (Org.). **Formação de professores:** pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola “sem” partido:** esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

_____. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Revista Trabalho Necessário.**, v 13, n. 20, p. 206-233, 2015.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 2010a.

_____. Projeto societário contra hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. In MUNARIN, Antônio *et al* (org). **Educação do campo: Reflexões e Perspectivas.** Florianópolis: Insular, 2010b.

_____. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 168-194, jan/abr, 2009.

GANEM, Angela. Karl Popper versus Theodor Adorno: lições de um confronto histórico. **Revista de Economia Política**, v. 32, n. 1 (126), p. 87-108, jan/mar 2012.

GASPAR, Ronaldo Fabiano dos Santos. **Contribuições para uma crítica ao pensamento político de Hannah Arendt.** 2011. 396p. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) PUC-SP, São Paulo, 2011.

GASPARIN, João Luiz. Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica. Campinas-SP: Autores Associados, 2011.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere.** Vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. **Cuadernos de la cárcel.** Tomo 2 – Cuadernos 3, 4 e 5. México, D.F.: (coedición Ediciones Era / Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 1999.

GUTIÉRREZ, Teresa Muñoz. Prefácio. In: CÉSAR, Maria Auxiliadora. **Mulher e política social em Cuba: o contraponto socialista ao bem-estar capitalista.** Brasília: Edições Alva, 2004.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do Agir Comunicativo I: racionalidade da ação e racionalidade social.** São Paulo: Martins Fontes, 2012.

_____. **A ética na discussão e a questão a verdade.** São Paulo: Martins Fontes, 2007a.

_____. **Entre Naturalismo e Religião.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2007b.

_____. **Verdade e justificação: ensaios filosóficos.** São Paulo: Loyola, 2004.

_____. **Direito e democracia: entre facticidade e validade, I.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

_____. **Passado como futuro.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993.

_____. **Para a reconstrução do materialismo histórico.** São Paulo: Brasiliense, 1983.

HAGE, Salomão Mufarrej. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr. 2011.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; SILVA, Hellen do Socorro de Araújo; BRITO, Márcia Mariana Bitencourt. Educação superior do campo: desafios para a consolidação da licenciatura em educação do campo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 4, p. 147-174, out./dez. 2016.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX – 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras. 1995.

_____. Renascendo das cinzas. In: BLACKBURN, Robin (Org.). **Depois da queda: o fracasso do comunismo e o futuro do socialismo**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1992.

_____. Introdução. In: MARX, Karl. **Formações econômicas pré-capitalistas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1985.

HUNGARO, Edson Marcelo. **Trabalho, tempo livre e emancipação humana: os determinantes ontológicos das políticas sociais de lazer**. 2008. 264p. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2008.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Reorganização Gerencialista da Escola e Trabalho Docente. **Revista Educação: Teoria e Prática**, Vol. 21, n. 38, out. /dez. 2011.

HYPOLITO, Álvaro M. *et al.* Trabalho docente, profissionalização e identidade: contribuições para a constituição de um campo de estudo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.37, p.123-138, jul. 2003.

IASI, Mauro Luis. **Ensaio sobre consciência e emancipação**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Piracicaba: Editora Unimep, 1999.

_____. **Resposta à pergunta: O que é o Esclarecimento?** 2013. Disponível em <http://www.uesb.br/eventos/emkant/texto_II.pdf>. Acesso em 21 jan. 2016.

KONDER, Leandro. **Os sofrimentos do “homem burguês”**. São Paulo: Ed. SENAC São Paulo, 2000a.

_____. **A construção da proposta pedagógica do SESC Rio**. Rio de Janeiro: Ed. SENAC Rio, 2000b.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Z.; CALDAS, Andrea. Trabalho docente: comprometimento e resistência. In: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M.; FIDALGO, Nara Luciene R. (Orgs.). **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. Campinas-SP: Papirus, 2009. p. 19-48.

KRUPSKAYA, Nadezhda Konstantinovna. Educação pública e democracia. In: FREITAS, Luiz Carlos de; SALETE, Roseli (org.). **A construção da pedagogia socialista: escritos selecionados**. São Paulo: Expressão Popular, 2017a.

_____. Sobre a questão da escola socialista. In: FREITAS, Luiz Carlos de; SALETE, Roseli (org.). **A construção da pedagogia socialista: escritos selecionados**. São Paulo: Expressão Popular, 2017b.

_____. A questão da educação comunista. In: FREITAS, Luiz Carlos de; SALETE, Roseli (org.). **A construção da pedagogia socialista: escritos selecionados**. São Paulo: Expressão Popular, 2017c.

_____. Sobre a questão da educação comunista na juventude. In: FREITAS, Luiz Carlos de; SALETE, Roseli (org.). **A construção da pedagogia socialista: escritos selecionados**. São Paulo: Expressão Popular, 2017d.

_____. As tarefas da escola de primeiro grau. In: FREITAS, Luiz Carlos de; SALETE, Roseli (org.). **A construção da pedagogia socialista: escritos selecionados**. São Paulo: Expressão Popular, 2017e.

_____. Auto-organização escolar e organização do trabalho. In: FREITAS, Luiz Carlos de; SALETE, Roseli (org.). **A construção da pedagogia socialista: escritos selecionados**. São Paulo: Expressão Popular, 2017f.

_____. Sobre os complexos. In: FREITAS, Luiz Carlos de; SALETE, Roseli (org.). **A construção da pedagogia socialista: escritos selecionados**. São Paulo: Expressão Popular, 2017g.

_____. Sobre a questão do trabalho socialmente necessário da escola. In: FREITAS, Luiz Carlos de; SALETE, Roseli (org.). **A construção da pedagogia socialista: escritos selecionados**. São Paulo: Expressão Popular, 2017h.

_____. Sobre o politecnismo. In: FREITAS, Luiz Carlos de; SALETE, Roseli (org.). **A construção da pedagogia socialista: escritos selecionados**. São Paulo: Expressão Popular, 2017i.

_____. O que o professor deve dominar para ser um bom educador soviético. In: FREITAS, Luiz Carlos de; SALETE, Roseli (org.). **A construção da pedagogia socialista: escritos selecionados**. São Paulo: Expressão Popular, 2017j.

LARA, Ricardo. Notas lukacsianas sobre a decadência ideológica da burguesia. **Rev. Katálysis**, Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 91-100, jan/jun, 2013.

LEITE, Maria do Carmo Luiz Caldas. Educação popular em Cuba: trajetória e desafios. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 38, 2017, São Luís-MA. **Anais eletrônicos...** São Luís-MA: UFMA, 2017. Disponível em <http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT06_353.pdf>. Acesso em 01 mar. 2018.

_____. Relações entre o estudo e o trabalho em cuba: um modelo permeado por manifestações do marxismo-leninismo e do ideário de Martí. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 11, n. 41e, p. 283-294, ago. 2011. Disponível em:

<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639910/7473>>. Acesso em 21 out. 2017.

_____. **Los Valientes:** a formação de professores na escola secundária básica em Cuba. 2006. 312 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Santos, Santos, 2006.

LESSA, Sérgio. **Para compreender a Ontologia de Lukács.** São Paulo: Instituto Lukács, 2015.

_____. **Introdução à ontologia de Lukács:** aspectos históricos e ontológicos. Brasília: Programa de Pós-graduação em Educação Física - PPGEF/UnB. 2012. 5 Discos Digitais de Vídeo (DVD). 803min.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LIMA, Aparecida do Carmo. **Práticas educativas em Agroecologia no MST/PR:** processos formativos na luta pela emancipação humana. 2011. 321f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.

LIMA, Marteano Ferreira de. **Trabalho, reprodução social e educação em Lukács.** 2009. 128p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará - UECE, Fortaleza, 2009.

LOMBARDI, José Claudinei. Introdução. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino.** Campinas: Navegando, 2011.

LÓPEZ, Margarita Quintero. A educação em Cuba: seus fundamentos e desafios. **Revista Estudos Avançados**, v. 25, n. 72, p. 55-72, 2011.

LÖWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen.** São Paulo: Cortez, 1998.

LUKÁCS, György. Marx e o problema da decadência ideológica. In: _____. **Marxismo e teoria da literatura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

LUIZ, Danota Estrufika Cantoia. Emancipação e Modernidade: elementos para uma discussão. **Serviço Social em Revista** (Online), v. 9, n. 1, p. 01-20, jul/dez 2006. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/ssrevista/c-v9n1_danuta.htm> Acesso em 16 dez. 2015

LUNACHARSKY, Anatoli Vasilevitch. Proclamação do comissário do povo para a educação. In: FREITAS, Luiz Carlos de; SALETE, Roseli (org.). **A construção da pedagogia socialista:** escritos selecionados. São Paulo: Expressão Popular, 2017a.

_____. Declaração sobre os princípios fundamentais da escola única do trabalho. In: FREITAS, Luiz Carlos de; SALETE, Roseli (org.). **A construção da pedagogia socialista:** escritos selecionados. São Paulo: Expressão Popular, 2017b.

MAAR, Wolfgang Leo. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

MAKARENKO, Anton. O estilo de trabalho com a coletividade. In: BAUER, Carlos; BUFFA, Ester (orgs.) **Anton Makarenko**. Recife: Massangana, 2010.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Alínea, 2007.

MARQUES JUNIOR, Waldemar. Esporte escolar e emancipação humana: reflexões à luz da ontologia marxiana. 2012. 265f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara-SP, 2012.

MARTÍ, José. El proyecto de instrucción pública. Los artículos de la fe. La enseñanza obligatoria. In: _____. **Escenas latinoamericanas**. Barcelona: Red Ediciones SL, 2018.

_____. **Nossa América**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2011.

_____. **José Martí: obras completas**. La Habana: Centro de Estudios Martianos/ Karisma Digital, 2001.

_____. **La edad de oro**. La Habana: Pueblo y Educación, 1995.

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

_____. Instruções aos Delegados do Conselho Central Provisório. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas: Navegando, 2011a.

_____. O Salário. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas: Navegando, 2011b.

_____. Exposição nas Seções dos dias 10 e 17 de agosto de 1869 no Conselho Geral da AIT. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas: Navegando, 2011c.

_____. Crítica da filosofia do direito de Hegel – Introdução. In: _____. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2010a.

_____. Trabalho assalariado e capital. In: _____. **Trabalho assalariado e capital & Salário, preço e lucro**. São Paulo: Expressão popular, 2010b.

_____. Salário, preço e lucro. In: _____. **Trabalho assalariado e capital & Salário, preço e lucro**. São Paulo: Expressão popular, 2010c.

_____. **Para a questão judaica**. São Paulo: Expressão popular, 2009a.

_____. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009b.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo editorial, 2008a.

_____. Crítica ao programa de Gotha. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. Porto Alegre: L&PM, 2008b.

_____. Trabalho estranhado (extrato). **Ideias**: revista do IFCH, Campinas, SP, Ano 9, n.10, p.455-472, 2003.

_____. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte**. Versão para e-book. 2002. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1852/brumario/>>. Acesso em 10 abr. 2016.

_____. **A miséria da filosofia**. São Paulo: Global, 1985a.

_____. **Formações econômicas pré-capitalistas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1985b.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas: Navegando, 2011.

_____. **A ideologia alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. **Manifesto do partido comunista**. Porto Alegre: L&PM, 2008.

MEDEIROS, Alexsandro Melo. **Jürgen Habermas**. 2014. Disponível em: <<http://www.portalconscienciapolitica.com.br/filosofia-politica/filosofia-contempor%C3%A2nea/escola-de-frankfurt/habermas/>>. Acesso em 02 set. 2017.

MEDEIROS, Marcelo. O mundo é o lugar mais desigual do mundo. **Revista Piauí**, n. 117, jun. 2016. Disponível em <<http://piaui.folha.uol.com.br/materia/o-mundo-e-o-lugar-mais-desigual-do-mundo/>>. Acesso em 20 jun. 2016.

MELO, Savana Diniz Gomes; AUGUSTO, Maria Helena. Resistência e organização sindical dos docentes da Educação Básica no Brasil. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia Fraga. **Trabalho na educação básica**: a condição em sete estados brasileiros. Fino Traço: Belo Horizonte, 2012. p. 299-323.

MELONIO, Danielton Campos. **Educação, emancipação e barbárie**: a avaliação escolar é um obstáculo para a construção de uma educação emancipatória? 2012. 264 p. Dissertação (Mestrado em Educação) UFMA, São Luís, 2012.

MENEZES JUNIOR, Antonio da Silva. Crise do Capitalismo Tardio e os Processos de Formação do Sujeito. In: XII ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO CENTRO OESTE - ANPED CO, 2014. **Anais eletrônicos...**, Goiânia: PUC-GO, 2014. Disponível em <www.fe.ufg.br/nedesc/cmv/controle/DocumentoControle.php?oper=download&cod=1733>. Acesso em 21 out. 2015.

MOLINA, Mônica Castagna. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015a.

_____. A educação do campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 6, n. 2, p. 378-400, jul./dez. 2015b.

_____. **Educação do Campo e Pesquisa II**: questões para reflexão. Brasília: MDA/MEC, 2010.

_____. Desigualdades e direitos: desafios para a qualidade da educação básica do campo. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 23, 2007, Porto Alegre-RS. **Anais eletrônicos...** Porto Alegre-RS: UFRGS, 2007. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/343.pdf>. Acesso em 19 abr. 2018.

MOLINA, Mônica Castagna; BRITO, Márcia Mariana Bittencourt. Epistemologia da Práxis: referência no processo de Formação Inicial e Continuada de formadores na Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna *et al* (org.). **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais**: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar: volume II. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helana Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. **Illuminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MÜHL, Eldon Henrique. Habermas e a educação: racionalidade comunicativa, diagnóstico crítico e emancipação. **Rev. Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1035-1050, out.-dez. 2011.

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

_____. Prólogo à edição brasileira. In: MARX, Karl. **Para a questão judaica**. São Paulo: Expressão popular, 2009.

_____. **De como não ler Marx ou o Marx de Sousa Santos**. 2008. Disponível em: <<http://www.odiarrio.info/de-como-nao-ler-marx-ou-o-marx-de-sousa-santos/>>. Acesso em 21 abr. 2017.

_____. **Curso o método em Marx**. Recife: Programa de pós-graduação em serviço social-UFPE. 2002. 10 Discos Digitais de Vídeo (DVD). 815min.

NOBRE, Marcos. Teoria crítica: uma nova geração. **Novos estudos - CEBRAP**, São Paulo, n. 93, p. 23-27, jul. 2012. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/nec/n93/n93a03.pdf>>. Acesso em 09 set. 2016.

NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. Concepções de “trabalho docente”: as condições concretas e os discursos das prescrições oficiais. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 33, n. 121, out./dez. 2012. p. 1237-1254.

NORONHA, Olinda Maria. Epistemologia, formação de professores e práxis educativa transformadora. In: **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, SP, v. 12, p. 5-24, jul. 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, Miguel Darcy de. Paulo Freire. In: FREIRE, P. *et al.* **O processo educativo segundo Paulo Freire e Pichon-Rivière**. Petrópolis: Vozes, 1991.

OLIVEIRA, Paulo César de. A ética da ação comunicativa em Jürgen Habermas. **Revista Estudos Filosóficos**, n. 1, p. 14-22, 2008.

OLIVEIRA, Terezinha. Universidade, liberdade e política na comuna medieval: um estudo de cartas oficiais. **História**, São Paulo, v. 28, n. 2, p.715-732, 2009.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paulo, Xamã, 2003.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

RAMOS, Moacyr Salles; STAMPA, Inez. Subversão e resistência docente: notas sobre a ditadura militar e o Programa Escola sem Partido. **Rev. Espaço do currículo**. v. 9, n. 2, p. 249-270, mai./ago. 2016.

REIS FILHO, Daniel Aarão. **As revoluções russas e o socialismo soviético**. São Paulo: Ed. UNESP, 2003.

RIBEIRO, Marlene. Trabalho e educação no movimento camponês: liberdade ou emancipação? **Revista Brasileira de Educação**. v. 14, n. 42, p. 423-439, set./dez. 2009.

RODRÍGUEZ, Justo Alberto Chávez. A educação em Cuba entre 1959 e 2010. **Revista Estudos Avançados**, v. 25, n. 72, p. 45-54, 2011.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. In: **Revista Brasileira de Educação**. V. 12, n.34 jan/abr. 2007.

ROSSI, Wagner Gonçalves. Makarenko (1888-1939). In: _____. **Pedagogia do Trabalho: caminhos da educação socialista**. São Paulo: Editora Moraes, 1981.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emílio ou da Educação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

ROWLANDS, Mark. **Scifi=scifilo: a filosofia explicada pelos filmes de ficção científica**. Rio de Janeiro: Relume, 2005.

SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva; COUTINHO, Luciana Cristina Salvatti. Da formação inicial de professores à formação continuada: contribuições da pedagogia histórico-crítica na busca de uma formação emancipadora. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 233-242, jun. 2015.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão Professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995. p.63-92.

SANTANA, José de Lira. **Educação e emancipação**: a fundamentação do projeto empreendido por Jürgen Habermas a partir da ação comunicativa. 2012. 232 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento. In: GANDIN, Luís Armando; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Entrevista com Boaventura de Sousa Santos. **Rev. Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.2, p.5-23, jul./dez. 2003.

_____. **Para um novo senso comum**: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. Volume I – a crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, L. H.; AZEVEDO, J. C.; SANTOS, E. S. **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 15-33.

_____. Subjectividade, Cidadania e Emancipação. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 32, p. 135-191, jun. 1991.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 1989.

SANTOS, Fabio Luis Barbosa dos. José Martí: sua visão de progresso e o materialismo histórico. **Cadernos PROLAM/USP**, ano 10, v. 1, p. 09-18, jun. 2011. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/prolam/article/view/82445/108437>>. Acesso em: 09 jan. 2018.

SAVIANI, Dermeval. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In: DUARTE, Newton. **Crítica ao fetichismo da individualidade** (org.) Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

_____. Origem e desenvolvimento da Pedagogia Histórico-Crítica. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX E ENGELS, 7, 2012, Campinas-SP. **Anais eletrônicos...** Campinas-SP: IFCH-UNICAMP, 2012. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/Demerval%20Saviani.pdf>. Acesso em 16 mar. 2018.

_____. Marxismo e pedagogia. **Revista HISTEDBR On-line**, número especial, p. 16-27, abr. 2011. Disponível em

<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639892/7455>>. Acesso em 20 dez. 2017.

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

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007a.

_____. O pensamento pedagógico brasileiro: da aspiração à ciência à ciência sob suspeição. **Educação e Filosofia**. Uberlândia, v. 21, n. 42, p. 13-35, jul./dez. 2007b.

_____. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (orgs.) **Navegando pela história da educação brasileira**. Campinas-SP: Graf. FE: HISTEDBR, 2006.

Disponível em:

<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Dermeval_Saviani_artigo.pdf>. Acesso em 29 ago. 2016.

_____. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, para o “projeto 20 anos do Histedbr”. Campinas, 25 de agosto de 2005. Disponível em <http://www.janduarte.com.br/textos/educacao/concepcoes_pedagogicas.pdf>. Acesso em 20 mar. 2018.

_____. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, C. J. *et al.* (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 151-168.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez Editora; Autores Associados, 1991a.

_____. **Educação e Questões da Atualidade**. São Paulo: Livros do Tatu e Cortez, 1991b.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez Editora; Autores Associados, 1989.

_____. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. São Paulo: Cortez, 1987.

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

SAVIDAN, Patrick. Prefácio à edição francesa. In: HABERMAS, Jürgen. **A ética na discussão e a questão a verdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. **Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire**. São Paulo: editora brasiliense, 1988.

SEMERARO, Giovani. Anotações para uma teoria do conhecimento em Gramsci. **Revista Brasileira de Educação**, n. 16, p. 95-104, jan./abr. 2001.

SHULGIN, Viktor Nikolaevich. **Rumo ao Politecnismo** (artigos e conferências). São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SILVA, Henrique César da; *et al.* Relações entre conteúdo e forma de conhecimentos e práticas pedagógicas em Geociências: imaginário de futuros professores numa disciplina de licenciatura. **Rev. Educar**, Curitiba, n. 34, p. 53-73, 2009.

SPOSATI, Aldaíza. Movimentos utópicos da contemporaneidade. In: SORRENTINO, Marcos (coord.). **Ambientalismo e participação na contemporaneidade**. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2002.

STRECK, Danilo R. José Martí e a educação popular: um retorno às fontes. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.1, p. 011-025, jan./abr. 2008

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

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira. Pedagogia Histórico-Crítica e Formação de Docentes para a Escola do Campo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 429-452, abr./jun. 2016.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, ago. 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 04 set. 2018.

TESSER, Gelson João; HORN, Geraldo Balduino; JUNKES, Delcio. A Filosofia e seu ensino a partir de uma perspectiva da teoria crítica. **Educar em revista**, Curitiba, n. 46, p. 113-126, dez. 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602012000400009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 08 set. 2017.

TONET, Ivo. Do Conceito de Sociedade Civil. In: _____. **Democracia ou Liberdade?** Maceió: EDUFAL, 2007.

_____. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Unijuí: 2005.

VALE, Maria José. **Paulo Freire, educar para transformar**: almanaque histórico. São Paulo: Mercado cultural, 2005

VALLE, Hardalla Santos do. A história de dois educadores socialistas: alguns apontamentos sobre as experiências de Makarenko e Pistrak. **Rev. Didática Sistemica**, v. 14, n. 1, p. 15-28, 2012.

VASCONCELOS, Maria Eliane de Oliveira. **Educação do campo no Amazonas**: história e diálogos com as territorialidades das águas, das terras e das florestas. 2017. 296 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

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

VIANA, Nildo. Adorno: Educação e Emancipação. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, Brasília-DF, v. 02, n.04, 2005. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/viewFile/5478/4585>>. Acesso em 29 nov. 2016.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosario Genta. **História da profissão doente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

VIEIRA, Zaira Rodrigues. A Teoria crítica de Habermas frente à perspectiva onto-prática de Marx. **Cadernos CEMARX**, n.1, p. 55-61. 2004.

WOOD, Ellen Meikisins. **Democracia contra capitalismo: renovação do materialismo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2003.

ZERBINI, Fabíola Marono. Contribuições teóricas do estudo da liberdade para o tema da emancipação. In: II Encontro da ANPPAS, 2, 2004, São Paulo. **Anais eletrônicos...** 2004. Disponível em: <http://www.anppas.org.br/encontro_anual/encontro2/GT/GT10/fabiola_zerbibi.pdf>. Acesso em 01 ago. 2016.

APÊNDICE A – LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

Para perceber como o tema sobre a emancipação tem sido abordado nos artigos científicos sobre educação, foi feito o levantamento de pesquisas disponíveis na base de dados do *Scielo* (*Scientific Electronic Library Online*). Para assegurar que fossem localizados trabalhos científicos sobre educação que tratassem diretamente da questão da emancipação, na qual o termo não fosse somente um adereço, buscaram-se artigos com o tema *educação* e que tivessem o termo *emancipação* (ou correlatos) em seu título e/ou nas palavras-chave. A partir desse levantamento, foi construído o seguinte quadro:

Quadro 4 – artigos indexados no *Scielo* com o tema *educação* e o termo *emancipação* no título

ANO	PERIÓDICO	TÍTULO	AUTOR(A)(ES)
Ago 2015	Cadernos CEDES	Educação popular como resistência e emancipação humana	PALUDO, Conceição.
Jun 2015	Revista Brasileira de Educação	Emancipación e indagación: aportes del pensamiento pedagógico de Valentín Letelier para una discusión de la categoría de acto didáctico	ARAYA, Adrián Rodrigo Baeza.
Dez 2013	Psicologia da Educação	Coordenação pedagógica e formação de professores: caminhos de emancipação ou dependência profissional.	FRANCO, Maria Joselma do Nascimento; GONÇALVES, Leiliane da Silva Micena.
Dez 2011	Educação & Sociedade	Habermas e a educação racionalidade comunicativa, diagnóstico crítico e emancipação.	MüHL, Eldon Henrique.
Ago 2011	Revista da Escola de Enfermagem da USP	Entre a dominação simbólica e a emancipação política no Ensino Superior em Enfermagem.	PEREIRA, Wilza Rocha.
Ago 2010	Revista Brasileira de Educação	Entre emancipação e regulação (des)encontros entre educação popular e movimentos sociais.	STRECK, Danilo R..
Dez 2009	Revista Brasileira de Educação	Trabalho e educação no movimento camponês: liberdade ou emancipação?	RIBEIRO, Marlene.
Dez 2009	Revista Historia de la Educación Latinoamericana	Nísia Floresta: O conhecimento como fonte de emancipação e a formação da cidadania feminina.	SILVERIO DE ALMEIDA, Cleide Rita; DAL MAS DIAS, Elaine Teresinha.
2005	Revista Lusófona de Educação	Emancipação, ruptura e inovação: o “focus group” como instrumento de investigação.	GALEGO, Carla; GOMES, Alberto A.
Ago 2002	Interface - Comunicação, Saúde, Educação.	Sem mágicas soluções: a prevenção e o cuidado em HIV/ AIDS e o processo de emancipação psicossocial.	PAIVA, Vera.
Ago 1997	Interface - Comunicação, Saúde, Educação.	Razão, ciência e pedagogia da emancipação.	AYRES, José Ricardo de Carvalho Mesquita

Fonte: Elaboração própria, a partir de pesquisa realizada em <<http://www.scielo.org/>>. Acesso em 30 ago. 2017.

Com o mesmo objetivo, realizou-se um levantamento de teses e dissertações, no banco de teses e dissertações da CAPES, que tivessem sido realizadas em programas de pós-graduação em Educação e que tivessem no título o termo *emancipação*. O banco de teses e dissertações da CAPES apenas disponibiliza a busca de trabalhos defendidos nos anos de 2011 e 2012, com a seguinte explicação: “como forma de garantir a consistência das informações, a equipe responsável está realizando uma análise dos dados informados e identificando registros que por algum motivo não foram informados de forma completa à época de coleta dos dados. Assim, em um primeiro momento, apenas os trabalhos defendidos em 2012 e 2011 estão disponíveis. Os trabalhos defendidos em anos anteriores serão incluídos aos poucos”. No entanto, a busca apresentou um resultado frutífero, apesar dessa limitação. A partir desse levantamento, foi construído o seguinte quadro:

Quadro 5 – Teses e dissertações, catalogadas no banco de teses e dissertações da CAPES, realizadas em programa de pós-graduação em Educação, e com o termo *emancipação* no título:

DATA DA DEFESA	PROGRAMA/ INSTITUIÇÃO	TÍTULO	AUTOR(A)
12/2012	Mestrado em Educação. Universidade Tuiuti do Paraná	Gestão democrática da educação para a emancipação humana	FORNO, Marcia Rakel Grahl Dal.
12/2012	Mestrado em Educação. UNICAMP	As possibilidades da mediação do sociodrama como leitura política da exclusão social nos grupos de educação de jovens e adultos sob a perspectiva de emancipação na concepção de Paulo Freire	NUNES, Celia Maria.
12/2012	Doutorado em Educação. UERJ	Emancipação social e exclusão no cotidiano escolar: a homofobia e sua influência nas tessituras identitárias	SEPULVEDA, Denize de Aguiar Xavier.
09/2012	Mestrado em Educação. Universidade do Oeste de Santa Catarina	Políticas educacionais em pequenos municípios catarinenses: vetores de desenvolvimento social a partir da emancipação político-administrativa?	PERUZZO, Jobert.
08/2012	Mestrado em Educação. UFMA	Educação, emancipação e barbárie: a avaliação escolar é um obstáculo para a construção de uma educação emancipatória?	MELONIO, Danielton Campos.
08/2012	Mestrado em Educação. Universidade Regional de Blumenau	O teatro na educação escolar indígena: ética, estética e emancipação humana	SILVA, Mariana da.
05/2012	Doutorado em Educação. UFPB	Avaliação institucional da extensão universitárias na UFPB: a regulação e emancipação	SERRANO, Rossana Maria Souto Maior.
04/2012	Mestrado em Educação. UFCE	Educação, racionalidade e emancipação em Habermas: implicações e contribuições do agir comunicativo na cultura organizacional escolar	BRAGA, Ocelio Jackson.

03/2012	Doutorado em Educação. Unesp	Esporte escolar e emancipação humana: reflexões à luz da ontologia marxiana	MARQUES JUNIOR, Waldemar.
03/2012	Doutorado em Educação. UFPE	Educação e emancipação: a fundamentação do projeto empreendido por Jürgen Habermas a partir da ação comunicativa	SANTANA, Jose de Lira.
03/2012	Mestrado em Educação. UFAL	A educação formal afro-quilombola em Alagoas: limites e possibilidades de emancipação humana	SILVA, Jose Bezerra da.
02/2012	Mestrado em Educação. UNEMAT	A socioeconomia solidária e a UNIVENS – pedagogia do trabalho coletivo e solidário e sua articulação com a emancipação dos sujeitos	OLIVEIRA, Rosangela Pereira de.
12/2011	Mestrado em Educação. UFMT	A economia solidária enquanto estratégia de emancipação política: o "olhar" fenomenológico que o grupo MUDAR lança sobre seu processo de formação	FERREIRA, Luciane Rocha.
11/2011	Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Maringá	A cultura popular no contexto armorial de Ariano Suassuna: educação e emancipação	BEZERRA FILHO, Jose.
08/2011	Mestrado em Educação. UFSC	Movimentos invisíveis: ensaio sobre dança e emancipação na formação de professores	AZEREDO, Gilmar Almeida de.
04/2011	Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Maringá	Educação escolar: atividade essencial no processo de formação e emancipação humana	FERREIRA, Magda Maria de Marchi.
04/2011	Mestrado em Educação. UFRGS	Inclusão ou emancipação? Um estudo do cursinho popular Chico Mendes/Rede Emancipa na grande São Paulo	MENDES, Maira Tavares.
04/2011	Mestrado em Educação. Universidade Nove de Julho	Educação e emancipação no pensamento de Theodor W. Adorno e Edgar Morin	QUINTAL, Tania Maria Massaruto de.
03/2011	Mestrado em Educação. UFPEL	A Intencionalidade formativa expressa nos projetos pedagógicos das escolas rurais de ensino fundamental completo da cidade de Pelotas/RS: um estudo fundamentado na concepção marxiana de emancipação	JARDIM, Lisandra Ferreira.
03/2011	Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Maringá	Práticas educativas em Agroecologia no MST/PR: processos formativos na luta pela emancipação humana	LIMA, Aparecida do Carmo.
03/2011	Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Maringá	A emancipação da pessoa idosa por meio da alfabetização: uma perspectiva freiriana	NASCIMENTO , Sueli Aparecida Alves do.

Fonte: Elaboração própria, a partir de pesquisa realizada em <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em 01 mar. 2016.

Esses levantamentos realizados, por terem sido feitos dentro do campo da pesquisa em Educação, resultaram em algumas produções que abordavam diretamente a questão da formação de professores. Entretanto, considerando que o tema formação de professores

constitui, junto à emancipação, o objeto da presente pesquisa, sentiu-se a necessidade de ampliar o levantamento por trabalhos acadêmicos que tratassem diretamente da emancipação na formação de professores. Assim, foi realizada uma busca de trabalhos científicos, disponíveis em toda a rede virtual, que tivessem no título os termos *formação de professores* e *emancipação*. A partir desse levantamento, foi construído o seguinte quadro:

Quadro 6 – Pesquisas acadêmicas com os termos *formação de professores* e *emancipação* no título:

ANO	LOCAL DE PUBLICAÇÃO	TÍTULO	AUTOR(A)
2015	III EREBIO – Encontro Regional de Ensino de Biologia	Breve análise referente às políticas curriculares e o planejamento escolar durante a formação inicial de professores de ciências biológicas: A autonomia e o profissionalismo docentes e a emancipação e desenvolvimento humano do aluno	MORAES, Carla Wanderley de; BARROSO, CE Gustavo
2015	Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação	Reforma curricular, formação docente e emancipação humana	PEREIRA, Valmir.
2013	Psicologia da Educação (periódico)	Coordenação pedagógica e formação de professores: caminhos de emancipação ou dependência profissional.	FRANCO, Maria Joselma do Nascimento; GONÇALVES, Leiliane da Silva Micena.
2010	VI Congresso de pesquisa e pós-graduação em Artes Cênicas	Teatro do Oprimido e formação de professores: reflexões sobre emancipação humana e social	CANDA, Cilene Nascimento
2010	V CINFE – Congresso Internacional de Filosofia e Educação	Uma proposta de formação continuada de professores comprometida com a emancipação humana	GIRON, Graziela Rossetto
2008	Mestrado em Educação - UFES	Formação continuada de professores em serviço como gestão democrática da formação docente: uma possibilidade de emancipação?	SILVA, Kátia Feijó da.
2007	IV Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial	Democracia, emancipação e autonomia: contribuições da teoria crítica da sociedade para a formação de professores e a inclusão escolar	DAMASCENO, A. R.; COSTA, V. A. da; PAGAN, J. V. C.
2007	ETD - Educação Temática Digital (periódico)	Formação de professores: um direito que conduz à emancipação? Uma imposição que leva à alienação?	SANTOS, Eliane Tassi dos
2005	Programa de Pós-graduação em Educação da UNISINOS	Políticas e práticas na formação de professores a distância: por uma emancipação digital cidadã	SCHLEMMER, Eliane
2004	NUANCES: estudos sobre educação (periódico)	Formação de professores: reflexão e emancipação	LOPES, Amanda Cristina Teagno

Fonte: Elaboração própria, a partir de pesquisa realizada em <<https://scholar.google.com.br>>. Acesso em 03 abr. 2016.