

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO

**EDUCAÇÃO ESCOLAR: ATIVIDADE ESSENCIAL NO PROCESSO
DE FORMAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA**

MAGDA MARIA DE MARCHI FERREIRA

MARINGÁ
2011

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO

**EDUCAÇÃO ESCOLAR: ATIVIDADE ESSENCIAL NO PROCESSO DE
FORMAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA**

Dissertação apresentada por MAGDA MARIA DE MARCHI FERREIRA, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Profa. Dra.: MARTA SILENE FERREIRA BARROS

MARINGÁ
2011

MAGDA MARIA DE MARCHI FERREIRA

**EDUCAÇÃO ESCOLAR: ATIVIDADE ESSENCIAL NO PROCESSO DE
FORMAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marta Silene Ferreira Barros (Orientador) – UEL

Prof. Dr. Silvia Márcia Ferreira Meletti – UEL - Londrina

Prof. Dr. Sandra Aparecida Pires Franco – UEM

Maringá, 27 de Abril de 2011

AGRADECIMENTOS

Nada se faz de forma isolada, tudo o que fazemos só pode ser concretizado mediante as relações sociais que estabelecemos ao longo da vida, os conhecimentos que adquirimos e as condições objetivas propícias. Desse modo, quero agradecer àqueles que colaboraram para que este estudo se concretizasse:

À **Marta Silene Ferreira Barros**, minha orientadora, que soube puxar os fios nos momentos certos para que esta produção acadêmica se tornasse realidade. Além disso, seus livros foram fundamentais para a concretização deste trabalho. Obrigada por sua paciência, seu carinho e sua sabedoria.

Ao meu marido **Pedro** por sua tranquilidade; aos meus filhos, **Pedro Henrique, Lucas, Giulia** por estarem sempre por perto, vocês são essenciais na minha vida. Às noras **Francielli** e **Jacqueline** por amarem e cuidarem dos meus filhos por mim.

Aos meus novos amores **Laura** e **Bianca**, que, apesar de terem chegado a este mundo no decorrer do processo de escrita desta dissertação, trouxeram alegria e felicidade para este momento de angústia e complexidade.

Aos meus pais, **Maria** e **Constantino**; meus irmãos, **Júnior, Marta** e **Ricardo** “alicerces da minha vida”, que de alguma forma colaboraram para que eu chegasse até aqui. Claro que aqui também se incluem o **Paulo**, a **Beth**, a **Neiva** e todos os **meus sobrinhos** pela torcida.

Aos amigos do mestrado, especialmente à Alessandra e Fátima, por terem compartilhado das mesmas ideias dialéticas e pelos inesquecíveis momentos de troca que partilhamos no período em que estivemos juntas.

Não poderia deixar de agradecer à Lourdes por cuidar dos meus afazeres e da minha família na minha ausência.

Este estudo é dedicado a você leitor, para que a sabedoria e o conhecimento marxista tragam acréscimos à formação da sua consciência.

Conclamar as pessoas a acabarem com as ilusões acerca de uma situação é conclamá-las a acabarem com uma situação que precisa de ilusões.

A crítica não retira das cadeias as flores ilusórias para que o homem suporte as sombrias e nuas cadeias, mas sim para que delas brotem flores vivas.

(MARX, Karl. *Introdução à crítica da filosofia do Direito de Hegel*)

MAGDA MARIA DE MARCHI FERREIRA. EDUCAÇÃO ESCOLAR: ATIVIDADE ESSENCIAL NO PROCESSO DE FORMAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA.

141 fs. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: MARTA SILENE FERREIRA BARROS. Maringá, 2011.

RESUMO

Esta dissertação de Mestrado em Educação busca reafirmar a importância da educação escolar para a formação de novos sujeitos sociais, de modo que possam melhor compreender e internalizar determinados conhecimentos e adquirir outra forma de consciência. Compreendendo a sociedade como ela se apresenta, com todos os problemas e contradições sociais gerados pela estrutura capitalista, questiona-se: a educação escolar pode ser instrumento mediador na formação de um ser humano emancipado? A metodologia utilizada é a pesquisa bibliográfica com a leitura imanente dos textos, dos quais se privilegia autores clássicos e contemporâneos que tenham argumento de autoridade, com uma fundamentação teórica e filosófica baseada na reafirmação de um pensamento crítico, radical e de conjunto, o materialismo histórico e dialético. Assim: resgata o sentido ontológico do trabalho, demonstrando a sua importância para a formação e o desenvolvimento humano; apresenta a práxis pedagógica revolucionária e a necessidade da prática pedagógica respaldar-se em uma fundamentação teórica e filosófica sólida; delinea a função social da escola e o papel do educador, buscando espaços de contradição para uma nova práxis pedagógica; mostra a necessidade de superação da alienação, desvelando o fetichismo da mercadoria; demonstra as armadilhas existentes no cotidiano escolar e a necessidade de aquisição de uma outra forma de consciência, para superar as objetividades impostas nessa cotidianidade. Conclui pela necessidade de formar educadores conscientes do mundo real e pela reafirmação da importância da educação escolar na formação de novos sujeitos sociais, autoemancipados e capazes de internalizar outra forma de consciência, enfatizando que isso só poderá ocorrer por meio de uma práxis criadora e revolucionária, na qual a educação escolar deveria ser um fio condutor com a finalidade de contribuir para a formação de novos sujeitos sociais, dotados de uma formação plena e de conhecimentos que os tornem sujeitos da história.

Palavras-chave: Educação escolar. Emancipação humana. Função social da escola. Consciência para-si. Práxis revolucionária. Marxismo.

MAGDA MARIA DE MARCHI FERREIRA. **SCHOOL EDUCATION: ESSENTIAL ACTIVITY IN THE PROCESS OF HUMAN FORMATION AND EMANCIPATION.** 141 p. Master's Dissertation in Education – Universidade Estadual de Maringá. Supervisor: Dr. MARTA SILENE FERREIRA BARROS. Maringá, 2011.

ABSTRACT

The importance of school education for the formation of new social subjects is foregrounded so that the latter may better understand and internalize knowledge and acquire other types of conscience-raising. When society is taken as it presents itself with all its capitalism-generated social problems and contradictions, it may be asked whether school education may intermediate the formation of an emancipated human being. Methodology consists of a bibliographical research by a close reading of texts, especially those by authority-based classical and contemporary authors. These authors will be coupled with a theoretical and philosophical basis foregrounded by historical and dialectic materialism, reaffirming critical and radical thought. The ontological meaning of labor is recovered and thus demonstrating its importance for human formation and development. Revolutionary pedagogical praxis and the need for a pedagogical practice based on solid theoretical and philosophical features are presented. The school's social function and the educator's role are defined through the searching for contradictions within a new pedagogical practice. It also reveals the need to overcome alienation and pinpointing the fetishism of goods and makes bare the existing traps in day-to-day life in school and the necessity to acquire another type of awareness so that the objectivities imposed by daily toil may be overcome. Current research shows the need for training educators who are conscious of their world and of the reaffirmation of the importance of school education in the formation of new social and self-emancipated subjects. The latter will be able to internalize another type of awareness which may occur through a creative and revolutionary practice. Consequently, school education will contribute towards and mediate the formation of new social subjects imbued with complete formation and knowledge that will make them the subjects of history.

Keywords: school education. human emancipation. School's social function. Conscience for oneself. Marxism.

SUMÁRIO

1. O PONTO DE PARTIDA.....	10
2. O TRABALHO: UMA CATEGORIA ONTOLÓGICA.....	17
2.1. Considerações acerca do método de análise.....	19
2.2. Resgate da centralidade da categoria trabalho.....	26
2.3. A categoria trabalho em face do modo de produção do capital.....	35
2.4. A atividade docente em meio ao debate acerca do trabalho produtivo e improdutivo.....	39
2.5. Reestruturação do capital: entendendo a acumulação flexível.....	43
2.6. Trabalho material e imaterial: conceitos e significados do trabalho na sociedade contemporânea.....	48
3. A PRÁXIS PEDAGÓGICA: ELEMENTO MEDIADOR PARA A EMANCIPAÇÃO HUMANA.....	54
3.1. Resgatando o conceito de práxis.....	57
3.1.1. A relação teoria e prática.....	61
3.2. A práxis como elemento revolucionário.....	66
3.3. Limites e possibilidades de realização da práxis pedagógica.....	71
4. O CONCEITO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO NA PERSPECTIVA DIALÉTICA.....	81
4.1. Sobre a formação da consciência em Marx.....	86
4.2. A função social da escola: empregabilidade ou humanização?.....	93
4.3. As condições objetivas da atividade docente.....	103
4.4. A formação do professor e seu papel no processo de humanização do indivíduo.....	118
5. O PONTO DE CHEGADA.....	124
REFERÊNCIAS.....	130

1 O PONTO DE PARTIDA

Foi no decorrer de 2004, no terceiro ano do curso de Pedagogia, que esta autora entrou em contato com os textos de Karl Marx pela primeira vez. Naquela ocasião, os escritos de Marx exigiram redobrados esforços para alcançar a sua compreensão, pois o momento vivido parecia não coadunar com os pensamentos do autor. Era notório que, naquele momento pessoal, os postulados marxistas foram considerados como radicais e ultrapassados. Isso porque, na oportunidade, a educação positivista recebida ao longo da vida e a ideologia impregnada pela vivência no atual modo de produção já haviam se encarregado de sedimentar um jeito de pensar capitalista.

Somente nas aulas de Sociologia da Educação, assistidas no decorrer do quarto ano do curso, que outra consciência começou a ser gerada. Por meio de capítulos de **O Capital**, dos **Manuscritos Econômicos e Filosóficos** e da **Ideologia Alemã** foi possível conhecer o significado do trabalho, o conceito de homem em Marx e compreender sobre a formação da consciência humana. A assimilação dessas obras, ainda que de forma incipiente, propiciou outras interrogações que reportavam à realidade da educação formal.

É prudente lembrar as palavras de Teixeira (1995, p. 19), que “o pensar teórico não é um trabalho individual. O que é particular do indivíduo é tão somente o modo como ele recebe dos outros o conhecimento passado e presente e o desenvolve por conta própria”. Assim, a participação em grupos de estudos e o contato com obras de autores marxistas, proporcionaram a compreensão da dialética marxista como teoria que conduz ao conhecimento da essência – a totalidade do mundo real.

Quando se passa a ver o mundo de forma subvertida, como ensinava Marx, várias indagações, afirmações, posicionamentos e argumentações surgem no decorrer do caminho. O sentido da leitura já não é mais o mesmo, assim como a escuta já não é mais a mesma, o que poderá ser constatado ao longo desta dissertação. Salienta-se, ainda, que as concepções e inferências aqui apresentadas, não estão pautadas no senso comum, mas, sua origem está na produção acadêmica de autores clássicos e de estudiosos contemporâneos.

Neste século, marcado por profundas transformações econômicas, sociais, políticas, culturais e educacionais, o capital, apoiado por novas tecnologias, rompeu fronteiras nacionais, expandiu-se, globalizou-se e intensificou as diferenças sociais. O trabalho, ajustado sob a base científica, incorporou-se ao processo produtivo, permitindo um aumento de produtividade sem precedentes na história da humanidade.

Apesar da importância que as grandes inovações tecnológicas e científicas têm representado para o desenvolvimento social e humano e isso não há como negar; as contradições sociais estão muito mais acirradas, pois a grande maioria da população não consegue sequer usufruir dos benefícios proporcionados pelo avanço das ciências. Konder (2009, p. 24), em **Marxismo e alienação**, questiona: como foi possível a humanidade desbravar o espaço cósmico, dominar as energias da natureza, “sem ter chegado a suprimir a fome da face da terra?”. Verifica-se, na atualidade, que as contradições sociais exacerbaram o caos urbano, a violência, a pobreza, a miséria, as diferenças, as necessidades, dentre outras.

Todavia, a primeira década do Século XXI é marcada, principalmente, pelas transformações nas relações sociais de produção, as quais dão características peculiares a esse período histórico. Tal se deve ao fato de que a cotidianidade delineia sujeitos diferenciados, multiformes, alienados, sem capacidade de iniciativa, reacionários e cada vez mais individualizados pela divisão social do trabalho. Frigotto (1998, p. 28) mostra a consequência das relações sociais capitalistas para a formação e o desenvolvimento humano: “estas relações que tipificam, para Marx, a pré-história da humanidade, cindem e esgarçam o ser humano, limitando o seu devenir”.

A humanidade, portanto, encontra-se de tal modo balizada pelas relações sociais de produção que as perspectivas de transformações sociais positivas para esta sociedade se distanciam cada vez mais. Assim, o que tem prevalecido são as reformas que, na visão de Mészáros (2008), formuladas sob o ponto de vista do capital, permanecem estritamente dentro dos limites de perpetuação do domínio do capital.

Como não poderia deixar de ser, as transformações sociais ocorridas nas últimas décadas trouxeram novas exigências, dentre elas, a formação de um

sujeito social compatível com as necessidades do mundo capitalista. De fato, a educação institucionalizada tem se encarregado há muito tempo, afirma Mészáros (2008), ao propósito não só de fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva, como também, tem gerado e transmitido um quadro de valores que legitima os interesses dessa sociedade.

Desse modo, para atender a essa expectativa, de um lado, buscam-se alternativas, métodos e práticas pedagógicas visando melhorar a qualidade do ensino, por outro lado, procuram-se culpados pelo baixo desempenho da educação nos índices de avaliação, criados pelo governo federal. Assim, ora a culpa recai nos pais, ora nos professores, ora na condição social do aluno. A busca de um culpado para os problemas educacionais tem levado pesquisadores, educadores, jornalistas, governantes e a população de maneira geral a deslocar a responsabilidade social para o plano individual.

A motivação para a escolha do tema deste estudo, portanto, encontra-se engendrada no seio desses problemas, originados na própria sociedade do capital, porém, presentes na escola, embora muitos dos professores sequer consigam visualizar a sua essência.

A pesquisa justifica-se, assim, pela necessidade de demonstrar, ao educador, a compreensão clara dessas circunstâncias, as quais emergem da sociedade contemporânea e inserem-se na realidade escolar, exigindo-lhe outra práxis pedagógica.

Nessa perspectiva, tem-se como objetivo principal reafirmar a importância da educação escolar para a formação de novos sujeitos sociais, de modo que possam melhor compreender e internalizar determinados conhecimentos e adquirirem outra consciência. Além disso, pretende-se resgatar o sentido ontológico do trabalho no intuito de demonstrar sua importância para a formação e o desenvolvimento humano e, delinear a função social da escola com a finalidade de buscar espaços de contradição para uma nova práxis pedagógica.

Com tais objetivos, a finalidade social pretendida com este trabalho, será a de combater as bases materiais e ideológicas da alienação que paira da sociedade atual e gerar outros e novos sujeitos sociais que atuem na educação escolar de forma transformadora.

Compreendendo a sociedade como ela se apresenta e após a realização de muitas leituras e reflexões voltadas à identificação da problemática a ser investigada no decorrer da pesquisa, esta dissertação - pós-graduação em mestrado em educação pela Universidade Estadual de Maringá - tem a intenção de responder ao seguinte questionamento: **a educação escolar pode ser instrumento mediador para a formação de um ser humano emancipado?**

Entende-se que as respostas para a questão devem ser buscadas na referência de um pensamento crítico e questionador. Se o desafio do pensamento que se move no plano abstrato e teórico é trazer para o plano do conhecimento a dialética do real, então, a dialética materialista histórica, de acordo com o que ensina Frigotto (1989, p. 73; 75), permite uma apreensão radical, no sentido de ir à raiz, dessa realidade.

Visando atingir o objetivo proposto, elege-se como metodologia de pesquisa a “pesquisa bibliográfica”. Trata-se, portanto, de um trabalho de cunho teórico e bibliográfico, no qual parte-se do princípio de que a pesquisa bibliográfica, como conceitua Severino (2007), realiza-se a partir de registros disponíveis, resultantes de pesquisas já efetuadas anteriormente e publicadas na forma de livros, artigos, teses, dissertações, etc..

Para alcançar tal intento, buscar-se-á a leitura imanente dos textos selecionados. Lessa (2007, p. 20-21) explica que, na prática, uma leitura imanente se faz adotando as determinações a seguir:

- 1) Decompõe-se o texto em unidades significativas mais elementares;
- 2) A partir dos elementos encontrados busca-se a trama que os articula;
- 3) Investigar seus nódulos decisivos e buscar pressupostos implícitos;
- 4) Construir hipóteses interpretativas;
- 5) Movimento para fora do texto (em geral);
- 6) Elaboração de uma teoria interpretativa do texto de modo a retirar os elementos teóricos para elucidação do objeto de exame.

Nesse sentido, privilegiar-se-á um corpo teórico que possa contribuir significativamente com os objetivos pretendidos. Esta pesquisa, assim, sustentar-se-á em obras de pensadores clássicos, os quais possuem argumento de autoridade como, também, em estudiosos contemporâneos que se dedicam à pesquisa social e científica na atualidade.

Em busca de uma concepção teórica sólida e consistente, a participação no **“III Seminário Científico: Teoria política do socialismo – György Lukács e a emancipação humana”**, realizado na Universidade Estadual Paulista (UNESP) de Marília em agosto de 2009, foi fundamental para essa formação. Isso porque possibilitou o contato com grandes autores marxistas contemporâneos, essenciais para a compreensão da categoria trabalho e dos problemas que perpassam a educação na atualidade. Dentre esses autores cita-se, especialmente: Sérgio Lessa (2005; 2007; 2009), Ivo Tonet (2005; 2007; 2009) e Mauro Iasi (2008).

Além disso, reflexões proporcionadas pela leitura de autores como Karl Marx (1818-1883), Friedrich Engels (1820-1895), István Mészáros (1930) e Henri Lefebvre (1901-1991) foram indispensáveis para a compreensão do método dialético, das estruturas da sociedade do capital e de seus dilemas atuais, que constituem a base estrutural para o tema proposto. David Harvey (2006; 2008) e Eric Hobsbawn (2009), por sua vez, permitiram o entendimento histórico de tais reflexões.

Para melhor compreensão e exposição do tema proposto, esta dissertação será dividida em três capítulos, os quais estarão, por sua vez, subdivididos em itens e subitens de acordo com o desdobramento do pensamento teórico.

Dessa forma, o primeiro capítulo está intitulado “O trabalho: uma categoria ontológica”, no qual se apresenta inicialmente considerações acerca da fundamentação teórica e filosófica utilizada no decorrer do estudo e se busca resgatar além do sentido ontológico¹ da categoria trabalho e o sentido da emancipação humana.

Tendo em vista tratar-se de uma reflexão relativa aos problemas gerados na sociedade contemporânea, procura-se também, nesse primeiro capítulo, esclarecer a reestruturação da sociedade capitalista, visando compreender alguns dos aspectos ligados ao trabalho humano e à educação. Além disso, pretende-se, ainda, explicitar a diferenciação entre trabalho produtivo e improdutivo na sociedade do capital bem como entender o significado do trabalho material e imaterial.

¹ Ontológico: referente à Ontologia. Ontologia: designa o estudo da questão mais geral da metafísica, a do “ser enquanto ser”, isto é, do ser considerado independentemente de suas determinações particulares e naquilo que constitui sua inteligibilidade própria. Teoria do ser em geral, da essência do real. (JAPIASSU E MARCONDES, 1996, p. 201)

Para o segundo capítulo, denominado “A práxis pedagógica: elemento mediador para a emancipação humana”, busca-se a princípio conceituar a práxis em uma perspectiva marxista, objetivando resgatar a importância dessa categoria para o educador e para a formação do ser social. Ainda, procura-se identificar a relação existente entre a teoria e a prática, entendendo a teoria como fundamento da prática para a atividade docente e demonstram-se as consequências para a educação de uma cisão entre ambas. Nesse capítulo, resgata-se também a práxis revolucionária, visando identificá-la como categoria transformadora do ser humano e da sociedade, entretanto, para se chegar ao entendimento da práxis revolucionária faz-se necessário desvendar o sentido da alienação. Desse modo, o capítulo contempla um estudo aligeirado sobre a alienação e o fetichismo na sociedade do capital.

Encerra-se o segundo capítulo apontando as limitações e as possibilidades da prática pedagógica para transformação do educador em um indivíduo ativo e social, capaz de contribuir na formação de novos sujeitos sociais. Para visualizar os limites e as possibilidades da práxis pedagógica é necessário o desvelar a vida cotidiana, pois o cotidiano escolar pauta-se em atitudes guiadas, na maioria das vezes, pelo senso comum.

Por sua vez, no capítulo terceiro, com o título de: “O desenvolvimento humano na perspectiva dialética”, pretende-se esclarecer o conceito de homem na perspectiva do materialismo histórico e dialético. Para tanto, baseado em autores marxistas procura-se responder a questão: o que é o homem? A seguir busca-se entender como se dá a formação da consciência humana e a passagem da consciência em-si à consciência para-si.

Resgata-se, também, a função social da escola na atual sociedade do capital, intentando demonstrar qual o papel social que a escola vem assumindo na atualidade e identificar sua real função social, ou seja, a formação e o desenvolvimento de um ser humano na sua integralidade, que seja capaz de adquirir conhecimentos necessários para se autoemancipar ao longo da vida.

Busca-se, então, identificar em reportagens de jornais alguns fenômenos sociais que se apresentam na cotidianidade da educação escolar, os quais induzem educadores à análise superficial das relações sociais. Embora tais fenômenos estejam presentes na escola, exercendo influência sobre a atividade

prática docente, devido ao fetichismo reinante na sociedade do capital, eles estão tão naturalizados que passam despercebidos no cotidiano escolar.

Ainda no capítulo terceiro, reflete-se sobre a formação do professor e o seu papel humanizador para a formação de novos sujeitos sociais, demonstrando que a formação docente pode capacitar educadores dotados de conhecimentos necessários a enfrentar a alienação presente no mundo do capital. Assim, verifica-se que a educação escolar pode permitir espaços para a execução de uma nova práxis pedagógica, que seja revolucionária e transformadora e essa práxis só poderá se realizar entre os elementos presentes na própria cotidianidade escolar.

Conclui-se pela necessidade de formar educadores conscientes do mundo real e pela reafirmação da importância da educação escolar para a formação de novos sujeitos sociais, autoemancipados e capazes de internalizar outra forma de consciência, a consciência para-si, a contraconsciência. Enfatiza-se que isso só poderá ocorrer por meio de uma práxis criadora e revolucionária, na qual a educação escolar necessitaria ser um fio condutor com a finalidade de contribuir para a formação desses sujeitos. Assim, formam-se sujeitos capacitados para entender a totalidade da estrutura social, autoemancipados, dotados de uma formação plena e de conhecimentos que os façam sujeitos da história.

2 O TRABALHO: UMA CATEGORIA ONTOLÓGICA

No apêndice do livro **Espaços de esperança**, Harvey (2006) relata ter sonhado com um mundo irreal. Ao acordar, questionou-se se havia sonhado ou tido um pesadelo, pois foi abalado por uma forte e angustiante sensação, que o acompanhou durante boa parte daquele dia.

Em seu sonho, no entanto, alguns elementos o deixaram nervoso e ansioso, pôs-se, então, a refletir sobre o assunto. Tais elementos faziam parte de um mundo completamente diverso, no qual figurava um local sem estabelecimentos bancários, sem companhias de seguros, sem empresas multinacionais e transnacionais. Lugar onde não havia advogados, corretores de ações, nem vasta burocracia, nenhum professor disto ou daquilo, nem militares, mesmo porque ali não havia necessidade de leis.

Nesse mundo sonhado, os trabalhadores estavam libertos, sem subserviência a atividades alienadoras, sem parasitismo. Estavam livres para se ocupar com atividades que exigiam poucas horas de trabalho diário e que garantiriam o atendimento às suas necessidades básicas. Era o fim da vida frenética, das obrigações urgentes, da busca pelo enriquecimento, enfim, um lugar onde o brilho do que era considerado ouro não imperaria mais.

Harvey convida, então, seus leitores a se imaginarem em um mundo de respeitosa igualdade, tanto de condições quanto de oportunidades de vida, em que a busca de vantagens pecuniárias não mais existiria, no qual a tecnologia seria ecologicamente compatível e em que haveria momentos de puro júbilo e horas de plenitude. Em suma, “um mundo em que o condenável hábito de passar o ônus da nossa manutenção para o ombro dos outros tenha desaparecido” (HARVEY, 2006, p. 264).

Ora, vê-se que esse mundo sonhado pelo autor é completamente diverso da realidade contemporânea, assim sendo, ou é assustadora ou utópica para a população em geral. Por que pensar na emancipação humana plena é um exercício tão complexo? É possível imaginar um mundo no qual o homem poderia plenamente emancipar-se?

Marx escreve sobre o assunto no livro III de **O Capital**, afirmando que o reino da liberdade de fato só “começa onde o trabalho deixa de ser determinado por necessidade e por utilidade exteriormente imposta; por natureza, situa-se além da esfera da produção material propriamente dita”. Assim, a liberdade para Marx é sinônimo de emancipação humana e só será, de fato, alcançada quando os homens controlarem coletivamente o intercâmbio com a natureza sem deixar que “ele seja a força cega que os domina” (MARX, 1985, p. 942).

Para os homens que vivem sob o regime capitalista de produção, que conduzem suas vidas de acordo com o senso comum, é impossível conceber um mundo, conforme o sonhado por Harvey (2006). Isso porque, o reino genuíno da liberdade, conforme preconizado por Marx (1985), está além do reino das necessidades. A liberdade, desse modo, só poderá florescer quando os homens não mais se deixarem dominar pelas necessidades. Por isso, é tão inconcebível pensar em outra forma de existência, sem o domínio dos bens materiais e de tudo o que, aparentemente, traz uma falsa sensação de liberdade e de emancipação.

Desse modo, a concretização da emancipação humana plena, conforme sonhada por Harvey e teorizada por Marx, está completamente apartada de um mundo no qual predomina o modo de produção capitalista. Além disso, na atual sociedade, a categoria do trabalho tem ostentado uma “aparente e enganadora” função libertadora, diferente da postulada pelo marxismo, em que a emancipação se dava pela emancipação pelo trabalho.

A cada etapa histórica da humanidade, o trabalho assumiu formas diferenciadas e a cada momento histórico gerou relações sociais diversas. O que se verifica é que, na sociedade atual, o trabalho humano tem assumido um caráter utilitário que impede que os indivíduos o visualizem como o elemento essencial para a emancipação humana.

Nesse sentido, este capítulo pretende resgatar o caráter ontológico da categoria trabalho a fim de entender sua importância para a formação do ser humano e para a sua libertação, como também, compreender a articulação existente entre trabalho e educação.

2.1 Considerações acerca do método de análise

Marx e Engels (1983, p. 24) no **Manifesto Comunista** já haviam escrito sobre o avanço da produção capitalista, evidenciando que: “a burguesia imprime um caráter cosmopolita à produção e ao consumo em todos os países. [...] as velhas indústrias [...] são suplantadas por novas indústrias e se tornam vitais para todas as nações”.

Por outro lado, em **O Capital**, Marx demonstrava que o capitalismo tem um “aparente” caráter emancipador por ser um sistema de produção que construiu um mercado mundial e proporcionou um grande avanço nos meios de produção², cujas vantagens são desfrutadas por grande parte da população do mundo todo.

Apesar, entretanto, da face emancipatória apresentada pelo desenvolvimento capitalista, é imprescindível reafirmar a posição marxista de que, no atual modo de produção, o ser humano não será plenamente emancipado. Mesmo considerando que jamais se tenha vivido em um mundo com tal grau de desenvolvimento e com todo o avanço proporcionado pelo incremento das ciências tecnológicas e da microeletrônica.

Para corroborar com essa afirmação ressalta-se: se o mundo contemporâneo está tão desenvolvido econômica e tecnologicamente, como se explicam os paradoxos sociais? Como explicar os efeitos produzidos na vida material humana pelo sistema capitalista? Por que, apesar de todo o desenvolvimento tecnológico alcançado, ainda existem milhões de brasileiros analfabetos e sem acesso ao conhecimento científico elaborado pela humanidade?

É mister entender que as contradições produzidas no âmbito do próprio capital são geradoras desses efeitos. Tais contradições, porém, não são explicadas, nem mesmo compreendidas, para que prevaleça, dentre outras coisas, a ilusão de que o mundo atual, com todas as suas nuances, pode emancipar o indivíduo.

² Meios de produção: tudo aquilo de que se vale o homem para trabalhar (instrumentos, ferramentas, instalações, bem como a terra. Além disso, tudo aquilo sobre o que incide o trabalho humano (matérias naturais brutas e modificadas). (NETTO; BRAZ, 2008, p. 58)

Faz-se necessário ressaltar, também, que o revolucionário desenvolvimento das forças produtivas³, que torna possível atender às necessidades humanas, proporciona a sensação de que essa é a melhor época para se viver e de que nunca se viveu tão bem. Tal forma de pensar contribui para a manutenção do capital, conseqüentemente, também influencia ideologicamente a elaboração do pensamento e a formação dos sujeitos sociais.

De fato, a sociedade capitalista tem engendrado uma ideologia formadora de referências para o pensamento filosófico e isso tem gerado polêmicos debates no meio acadêmico. Lombardi (2003, p. XIV) efetua tal constatação e reitera a importância de propiciar aos educadores, professores e estudantes o acesso a essas discussões para a compreensão do fenômeno da globalização, da discussão histórico-conceitual da pós-modernidade e da educação. O autor salienta que o modo de pensar pós-moderno se encontra delineado pelo fenômeno da globalização, expressando amplamente a ideologia neoliberal e a lógica do mercado com a naturalidade que lhe convém.

Também para Sanfelice (2003), a pós-modernidade tem sua base material objetiva na ordem econômica do próprio capital. Nesse aspecto, o próprio desenvolvimento do capitalismo se incumbe, a partir dos anos 1980, de acentuar a perspectiva de formação de um pensamento pós-moderno. Para o autor, o pensamento pós-moderno torna-se o apanágio do capital e toma a democracia liberal como um “horizonte insuperável”. Assim sendo, tal forma de pensar reafirma o mundo capitalista, deixando de lado uma série de questões políticas clássicas, tais como a luta de classes e as contradições sociais.

Sanfelice (2003) ressaltar, ainda, a contribuição de alguns pensadores na formação e consistência ideológica do pensamento pós-moderno. Um dos precursores foi Lyotard, que em 1979 proclamava filosoficamente a chegada da pós-modernidade e o surgimento de uma sociedade pós-industrial, na qual o conhecimento seria a força motriz da produtividade capitalista. Em 1980, Habermas também se tornaria referência da pós-modernidade ao proclamar em um discurso que a modernidade era um projeto incompleto e inacabado.

³ Forças produtivas: O conceito de forças produtivas de Marx abrange os meios de produção e a força de trabalho. O desenvolvimento das forças produtivas compreende, portanto, fenômenos históricos como o desenvolvimento da maquinaria e outras modificações do processo de trabalho, a descoberta e a exploração de novas fontes de energia e a educação do proletariado. Até mesmo o desenvolvimento das ciências. (BOTTOMORE, 1988, p. 157)

Eagleton (1998, p. 31), ao tratar sobre o tema, no livro **As ilusões do pós-modernismo**, afirma que “o poder do capital mostra-se agora de uma familiaridade tão desencorajante, de uma onipotência e onipresença tão elevadas” que é aceito como uma estrutura inexorável. Para o autor, o pós-modernismo conseguiu sequestrar uma considerável parte da energia política; tornar a linguagem subjetiva; expressar-se por meio de um discurso excessivamente culturalista; fazer do corpo um tema que abalou os discursos racionalistas e tomar a arte de maneira superficial, descentrada, infundada, autorreflexiva, divertida, eclética e pluralista.

De acordo com Eagleton (1998), tais mudanças obscureceram as fronteiras entre a cultura “elitista” e a cultura “popular”, assim como entre a arte e a experiência cotidiana. Desse modo, transitar para um modo de pensar pós-moderno é questionar as noções clássicas de verdade, razão, identidade, objetividade, emancipação universal, grandes narrativas dentre outros.

É interessante notar, ainda, que há uma contradição no pensamento pós-moderno e essa é uma de suas armadilhas. Observa-se que, por um lado, ele nega a ideia da emancipação humana, tal como defende os princípios do marxismo, mas, por outro, clama pela emergência de uma sensibilidade pós-moderna, pela liberdade, pelo despertar das consciências, da solidariedade, pela existencialidade e conservação das individualidades. Além disso, o pós-modernismo enfatiza o poder do espírito humano sobre o mundo material, buscando a mudança nos seus discursos. Contudo, convocar os indivíduos a olhar o mundo sob outras lentes, recorrendo à abordagem fenomênica dos fatos em si; analisar o mundo por meio de um pensamento pós-moderno não permite visualizar as contradições sociais nele existentes, porque essa forma de pensar não alcança a totalidade da estrutura social.

Isso tudo faz emergir uma tendência em considerar o marxismo como um modelo de pensamento ultrapassado, dogmático e ortodoxo. Lombardi (2005, p. XIV) destaca, entretanto, que as críticas contrárias ao pensamento marxista, “por seu conteúdo e não necessariamente por sua forma, têm se repetido desde o tempo de Marx”.

Dessa forma, o que se pretende demonstrar, no decorrer deste estudo, é que, ao se privilegiar o pensamento pós-moderno, perdem-se as oportunidades

de enfrentamento à sociedade do capital. Lessa (2007, p.10) alerta para esse fato ao enfatizar que “nas últimas décadas, com a avalanche ideológica neoliberal e sua contraparte filosófica, o pós-modernismo, reivindicar a ortodoxia tornou-se um pecado mortal [...]”. Por conseguinte, a ideologia dominante conduz pesquisadores a adotar outras referências metodológicas, as quais se ajustam aos objetivos do capital.

Com relação ao assunto, Teixeira, (1995, p. 25) comenta nos prolegômenos⁴ de sua obra que isso tudo vem “ao encontro da tese daqueles que acreditam que a humanidade atingiu o teto da história e que, por isso, hoje se pode entoar o réquiem das ideologias e da luta de classes”. Ora, sabe-se que os postulados marxistas não se coadunam com a ideologia dominante e, assim, na atual sociedade, torna-se desaconselhável discutir Marx, por tratar-se de “uma teoria que pretende legitimar a práxis emancipatória do homem” (OLIVEIRA, M., 1995, p. 18).

Imbuir-se, todavia, de um pensamento teórico que leve à compreensão das questões sociais, que conduza ao entendimento da sociedade atual e de seus paradoxos, é tarefa imprescindível a todo pesquisador das ciências humanas. Haja vista, que as questões aventadas para pesquisa são encontradas justamente no cerne da sociedade, na cotidianidade do mundo real.

Por outro lado, optar por uma unidade teórico-metodológica que dê conta desse tipo de análise requer conhecimento aprimorado e estudos intensivos. Nesses termos, Lessa (2007) alerta que, na melhor das hipóteses, a teoria deve ir além de um reflexo empobrecido do real, deve possuir uma coerência interna e incorporar a unidade do processo histórico real sem pender para o dogmatismo.

Como então munir-se de uma fundamentação teórica e de uma opção metodológica que dê conta de explicar os problemas existentes na sociedade, na escola e na educação?

Exemplo da busca dessa coerência teórica, apontada em Lessa (2007), pode ser encontrado na formação intelectual de Lukács (1987) quando ele procurava uma fundamentação teórico-metodológica que lhe possibilitaria responder suas indagações às contradições sociais de sua época. Tal exemplo

⁴ Prolegômenos, de acordo com o Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, é uma exposição preliminar dos princípios gerais de uma ciência ou arte; uma introdução geral de uma obra ou um prefácio longo. (FERREIRA, 1988, p.532)

pode trazer subsídios para orientar a definição de um caminho metodológico de estudos ao pesquisador, uma vez que, no artigo **Meu caminho para Marx**, o autor descreve como essa trajetória o conduziu ao marxismo.

Lukács (1987) mostra que esse caminho exigiu-lhe um estudo mais aprofundado da história, da história econômica, do proletariado, assim como uma revisão contínua de todos os fundamentos filosóficos que conhecia. Todo esse conjunto de conhecimentos lhe forneceu elementos para a compreensão da dialética marxista.

Ao descrever seu percurso intelectual, Lukács (1987, p. 92-95) expôs que, apesar de ter lido Marx na juventude e se impressionado com a teoria da mais-valia, achava que a tese neokantiana ainda ajustava-se perfeitamente à sua intelectualidade burguesa daquele momento. Dessa forma, antes de chegar à compreensão da teoria marxista como fundamento de seu pensamento filosófico ele expressou a seguinte angústia: “considerava a filosofia materialista como completamente superada, enquanto teoria do conhecimento – pois não distinguia o materialismo dialético do não dialético”.

Verifica-se que, em um determinado período, Lukács (1987) abraçou o idealismo, mas mantinha-o sob suspeita, pois percebia que tal teoria não lhe permitia compreender e responder os problemas originados na vida real e concreta de sua época. Isso porque para a teoria idealista o problema real insere-se em uma categoria imanente à consciência, o que o aproximou do irracionalismo. A passagem do idealismo subjetivo ao idealismo objetivo o conduziu a uma crise filosófica.

Para solucionar sua crise filosófica, Lukács (1987, p. 91) buscou aprofundar-se na teoria marxista e, assim, conseguiu entender uma importante questão de sua época - compreender o caráter imperialista da guerra. Para o pensador, a partir de então, Marx seria visto de forma diferenciada: “Marx deixava de ser o eminente especialista, o economista e sociólogo; e começava a delinear-se para mim o grande pensador, o grande dialético”. Vê-se que a práxis social encarregou-se de encaminhar Lukács ao marxismo e, após muito trabalho, dedicação e esforço intelectual foi possível para ele entender e abarcar as ideias de Marx.

Ao final de seus estudos, Lukács (1987) assim se expressou: “após dez anos é que o caráter total e unitário da dialética materialista se tornou claro em termos concretos” e, então, “finalmente sentia, com quase cinquenta anos de idade, o terreno firme sob os meus pés” (LUKÁCS, 1987, p. 95-96).

Observando a trajetória de formação do pensamento filosófico de Lukács, verifica-se que optar por um caminho metodológico que tenha uma coerência interna e possibilite desvelar a essência da sociedade capitalista requer longa jornada de estudos.

É necessário acrescentar, ainda, que eleger um caminho metodológico com coerência interna não é “ser radical” no sentido pejorativo, mas ser “radical” na defesa das argumentações, o que significa ir às raízes das questões até alcançar os seus fundamentos. Como enfatiza Lessa (2007, p. 11), isso é ser ortodoxo, pois “a função metodológica da ortodoxia é não permitir que pressupostos entre si contraditórios sejam colocados lado a lado”. Adotar a ortodoxia evita que a argumentação resvale para o dogmatismo; e, ser dogmático, na definição de Ferreira (2009), é ser autoritário e sentencioso, refletindo uma atitude sistemática de afirmação ou de negação a respeito de algo.

Lessa (2007, p. 11-12) complementa, afirmando que optar pela ortodoxia, é também “adotar autores que assumem justificadamente o peso de um argumento de autoridade”. O “argumento de autoridade”, por conseguinte, indica que as afirmações desses autores são consideradas verdadeiras e que não mais necessitam ser provadas, pois já estão sistematicamente comprovadas. Significa então, que tais argumentos podem ser utilizados como ponto de partida para outras afirmações. De forma coloquial, seria como afirmar que “não é necessário inventar a roda novamente”. Dessa maneira, o uso de autores que tenham o peso do “argumento de autoridade” permite um avanço no conhecimento, pois quando as afirmações se apoiam em descobertas já anteriormente aceitas, novas questões e outras revisões para o que já estava estabelecido podem ser reivindicadas.

Partindo desse ângulo, pode-se afirmar que, quando se trata do debate acerca do trabalho, a obra de Marx, com seus pressupostos e postulados, é “argumento de autoridade” necessário ao avanço e à crítica da categoria trabalho. Ao escrever sobre o trabalho, resgatando a obra de Marx, Lessa (2007) ressalta

que, a partir de Marx, a abordagem histórica ganha relevância e maturidade e que isso advém das necessidades internas da própria investigação marxista, bem como das questões relacionadas ao seu objeto – a sociedade capitalista.

Depois de Marx, portanto, as categorias de análise da sociedade capitalista alcançam uma proporção real e objetiva, em especial a categoria trabalho que adquire importância crucial para o pensador, a qual tornou-se uma característica que o acompanhou ao longo de sua vida intelectual.

Na concepção marxista, o trabalho está fundamentalmente vinculado ao desenvolvimento da vida humana e da sociedade. Ao embasar suas análises nas ideias marxistas, Mészáros descobre Marx como um filósofo, exatamente por ele demonstrar “uma univocidade de propósitos, acompanhada pelo esforço consciente de integrar vida e trabalho, a parte e o todo [...], desde o primeiro momento de suas reflexões [...]” (MÉSZAROS, 1979, p. 159).

Justamente nessa integração entre a vida humana, objetivada pelo trabalho, e formação do ser social é que se encontra o desvelamento da coesão que articula subjetividade e objetividade. Essa articulação entre objetividade e subjetividade se desdobra em uma complexa relação ideológica, que se reflete em determinada concepção de mundo e de homem. Nesse aspecto, o mundo objetivo exerce influências sobre a subjetividade humana, gerando sujeitos sociais com desejos, necessidades, posturas, atitudes, valores éticos e morais muito parecidos. Encontra-se justamente nesse aspecto a importância de se entender a categoria trabalho para a formação e o desenvolvimento humano.

Em **A Ideologia Alemã**, Marx e Engels (2007a, p. 94-95) permitem visualizar de que forma o conceito de vida pessoal está imbricado à análise sócio-histórica da realidade objetivada, mostrando que a personalidade individual também está condicionada ao modo de produzir a vida.

Mas fica evidente no curso do desenvolvimento histórico, e precisamente em virtude da independência adquirida pelas relações sociais, fruto inevitável da divisão do trabalho, que há uma diferença entre a vida de cada indivíduo, na medida em que ela é pessoal, e a sua vida na medida em que é subsumida por um ramo qualquer de trabalho e às condições inerentes a esse ramo. [...] sua personalidade é condicionada por relações de classe inteiramente determinadas e essa diferença só aparece em oposição a uma outra classe [...].

Por esse motivo, Lessa (2007) infere que a utilização da categoria trabalho possibilita compreender determinados processos cognitivos singulares e ideológicos que outras categorias não permitiriam. Isso tem contribuído para a compreensão acerca do desenvolvimento ontológico do ser humano, uma vez que a categoria trabalho adquire o status de categoria fundante do ser social, permitindo entender a constituição do homem como um ser histórico, humano e social. E, compreender a materialidade do mundo do trabalho e sua relação com o processo de formação humana, também diz respeito ao processo de educação.

2.2 Resgate da centralidade da categoria trabalho

Seguir, entretanto, os preceitos marxistas, elegendo o trabalho como categoria primeira de análise, pode suscitar algumas controvérsias, tais como: por que recorrer à categoria trabalho inaugurando uma dissertação voltada à compreensão dos problemas existentes na educação? Não estaria este assunto já completamente esgotado? Este assunto não estaria ultrapassado para esta sociedade?

A resposta é afirmativamente: não, pois os estudos dos problemas que se apresentam no mundo real nunca são completamente esgotados. Com efeito, no decurso histórico, as relações sociais engendradas e estabelecidas por cada modo de produção da vida erigem novos fenômenos sociais e novas questões que necessitam ser investigadas.

Com relação a essas questões sociais que necessitam ser investigadas, Netto e Braz (2008) demonstram que o modo de produção capitalista, ao longo de sua existência, moveu-se e transformou-se, trazendo fenômenos e processos que inexistiam à época de Marx. As contradições sociais, estabelecidas na luta de classes, permeiam e penetram todos os passos da dinâmica social do capital, ocasionando novos problemas e serem solucionados e exigindo reflexões para outros questionamentos.

Nesse aspecto, as instituições escolares, juntamente com os sujeitos sociais que dela participam, inseridos no modo de produção capitalista também

estabelecem relações sociais, suscitando uma série de problemas cujas reflexões e respostas devem ser buscadas na totalidade da estrutura social.

A categoria trabalho permite, assim, vislumbrar a totalidade desse complexo social, mediante a análise das modificações históricas ocorridas no processo de trabalho e advindas com o desenvolvimento das forças produtivas. Com a mobilidade social e as mudanças nas relações sociais, a categoria trabalho pode indicar a influência dessas transformações para o processo de formação e desenvolvimento do ser humano e social. O entendimento dessa questão leva à compreensão de que a educação escolar, também se transforma, historicamente, de acordo com cada modo de produzir a vida.

No âmbito da presente análise, elege-se, portanto, o trabalho não como uma questão política que diz respeito à luta de classes ou como uma questão social relativa à discussão sobre emprego e profissão, mas como uma categoria ontológica.

Lessa (2007), evidenciando o trabalho como categoria ontológica, explica que a questão do trabalho por vezes fora confundida com sinônimo de classe trabalhadora, perdendo assim o seu sentido ontológico. Salienta o autor, que para se entender o desenvolvimento do ser humano na sua essência, o aspecto ontológico da categoria trabalho deve ser resgatado.

A educação foi configurada, durante séculos, como algo alheio ao trabalho. O pensamento pedagógico, em consequência disso, manteve-se como um pensamento idealista, relacionado apenas à transmissão de ideias. Nesse aspecto, buscar entender ontologicamente quem é o homem, na atualidade, é uma questão crucial para a educação, pois o trabalho do educador se dá a partir da resposta a essa questão. Em virtude disso, os vínculos entre trabalho - educação – escola não podem ser apreendidos superficialmente, por exemplo, examinando-se as tendências da didática escolar ou as práticas exercidas, contudo, deve-se colocar em questão a concepção global dos processos de formação humana.

Como bem salienta Enguita:

Mas se o trabalho é parte integral e fundamental da formação do homem – insistimos em que coletiva e fundamentalmente, tanto para a espécie como para cada homem – as diferentes formas de organização do trabalho darão como resultado diferentes tipos de homens, tanto na história como se consideramos transversalmente a sociedade. Daí, que toda análise das formas históricas da produção, e concretamente do capitalismo, possa e deva ser enfocada também como uma análise do processo de formação do homem, quer dizer, de sua educação, com ou sem escola (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1993, p. 13-14).

Justificando o uso do termo “ontológico” para a atualidade, Lessa (2007, p. 139) explica que, apesar dos homens serem seres naturais, eles se distinguem da natureza porque são seres sociais cuja essência “é uma causalidade não apenas dada pelo mundo natural, mas posta por atos humanos”, portanto, essa essência pode e deve ser encontrada no sentido ontológico do trabalho.

Autores que coadunam com a centralidade da categoria trabalho, Tonet e Nascimento (2009, p. 19), resgatam-na e reafirmam sua importância para o processo de formação humana. Em suas palavras, o trabalho é o “eixo estruturador do pensamento de Marx: o homem em seu processo de autoconstrução”, isto é, o processo pelo qual o homem torna-se homem. O trabalho, assim, é considerado o fio condutor da teoria marxista e proporciona, ao pesquisador, coerência de pensamento necessária ao complexo desenrolar da história da humanidade e em meio à conturbada sociedade contemporânea.

Nessa perspectiva, pergunta-se: qual, então, é a real dimensão do processo de trabalho enquanto condição que possibilita a existência do gênero humano?

Resgata-se, mais uma vez, os subsídios de Marx (2001) para compreender que o processo de trabalho apartado de uma estrutura social determinada, pois a natureza ontológica da categoria trabalho não é alterada, seja no modo capitalista de produção ou em qualquer outro modo de produção. Nessa perspectiva, então, torna-se imprescindível estabelecer o conceito de trabalho.

Para tanto, busca-se inicialmente a definição do conceito de trabalho no capítulo V de **O Capital**. Nesse capítulo, Marx (2001, p. 211) enfatiza que, antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza. O homem, com a sua força, defronta-se com a matéria natural (natureza), transformando-a em

valores-de-uso⁵. É o homem, com seus braços, pernas, cabeça e mão, que se apropria dos elementos da natureza para a manutenção da sua própria vida. E, ao transformar a natureza modificando-a, o homem ao mesmo tempo se modifica e, assim, ao final desse processo tanto a natureza quanto o homem já não são mais os mesmos, foram transformados.

No decorrer da história, os homens encontraram formas diversas de se apropriar da natureza para a manutenção da vida. Para alcançar seus intentos, uniram-se aos outros indivíduos estabelecendo relações sociais, desenvolveram formas de comunicação – de linguagem, criaram meios de trabalho – instrumentos e produziram coisas. Por esse motivo, afirma-se que a sociedade deve sua existência e sociabilidade ao trabalho.

É o que infere Teixeira (1995, p. 49) ao enfatizar que o trabalho é “o pressuposto ontológico-fundante da sociabilidade”. O trabalho é, desse modo, também o “fundamento das diversas formas pelas quais os homens organizam a produção e distribuição da riqueza social”.

Teixeira (1995, p. 52), estudando minuciosamente a obra de Marx, esclarece que há uma dupla dimensão inerente à categoria trabalho. A primeira dimensão diz respeito à própria condição da existência humana que revela o caráter universal da categoria trabalho, ou seja, a necessidade natural do homem em transformar a natureza para manutenção da vida, a qual está presente em todo e qualquer ser humano. A segunda dimensão é a que caracteriza a atividade universal da categoria trabalho como criadora de valores-de-uso, que se efetiva “sempre no interior e por meio de uma forma específica de sociedade historicamente determinada”.

Pelo que já foi exposto, constata-se que, na perspectiva marxista, o conceito de trabalho está completamente desvincilhado de definições técnicas e da mera aplicação de normas técnicas, no entanto, na sociedade contemporânea a palavra trabalho é constantemente vinculada à qualificação profissional, à empregabilidade, ao emprego e à técnica. Tal tendência pode ser verificada também no interior das instituições escolares, pois, a educação tem assumido determinadas atribuições, cujos objetivos atendem às necessidades do mundo do

⁵ Valores de uso: coisas que sirvam para satisfazer necessidades de qualquer natureza (Marx, *O Capital* Vol. I)

trabalho. Há, portanto, uma nítida diferença entre o trabalho ligado à mercadoria sob a regência do capital e a perspectiva marxista de trabalho. Essa diferença se resume ao fato de que, em Marx, o trabalho é evidenciado como a categoria fundante do mundo dos homens.

Desse modo, Márkus (1974) explica que o homem é antes de tudo um ser natural, mas o que diferencia o homem de outros seres da natureza deve ser buscado em sua atividade específica - o trabalho, pois, a atividade animal se limita ao consumo daquilo que lhe é estritamente necessário para a sobrevivência. As necessidades humanas, por outro lado, não se satisfazem apenas com a simples posse de um objeto natural, o que significa que esse objeto deve ser preliminarmente transformado. Tal transformação ocorre por meio de outros objetos, instrumentos ou outros meios de produção, os quais são constantemente criados ao longo do tempo. E, esse movimento contínuo de criação de novos meios de produção, revela os frutos da ontologia do trabalho.

Dado que o homem só pode satisfazer suas necessidades com o auxílio de um trabalho que visa a mudar oportunamente o objeto, o círculo de objetos que podem servir de objetivos à atividade vital humana se expande incessantemente (MÁRKUS, 1974, p. 83).

O próprio Marx esclarece que o trabalho desenvolve as potencialidades adormecidas no homem. Esse é um aspecto fundamental na teoria marxiana, pois revela o caráter dialético do desenvolvimento da espécie humana. Diferentemente dos animais, o homem ao submeter as forças naturais ao seu domínio transforma, nesse movimento, a sua própria consciência. O homem ao planejar a realização de determinado trabalho, idealiza-o antecipadamente, pensa antes de agir. Desse modo, “ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira” (MARX, 2001, p. 212).

Marx, assim, demonstra que o trabalho é atividade exclusiva do ser humano e para realizá-la o homem se utiliza do pensamento. O trabalho é, portanto, atividade que promove a formação e o desenvolvimento humano.

Uma aranha executa operações semelhantes à do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo de trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador (MARX, 2001, p. 211-212).

A citação salienta que o homem ao optar por determinada atividade, ao manipular a matéria, ao escolher determinado instrumento de trabalho, põe em execução tanto sua força física quanto sua força espiritual. Isso porque, além dos órgãos que executam o trabalho, ele também utiliza sua força de vontade para planejar, iniciar, executar e concluir determinada atividade.

Marx (2001, p. 212) explica que: “além do esforço dos órgãos que trabalham, é mister a vontade adequada que se manifesta por intermédio da atenção durante o curso de trabalho”. Nesse sentido, no trabalho e pelo trabalho o homem, de forma histórica e ininterrupta, constituiu-se no ser histórico e social, o gênero humano que vive hoje sob o primado do capitalismo. Em **A Ideologia Alemã**, Marx e Engels (2007a, p. 05; 11) afirmam que “tudo isso teria ficado no domínio do pensamento puro” se não encontrasse a real dimensão do processo de trabalho para a formação humana, cuja essência está na maneira como os indivíduos produzem a sua vida.

Assim, a cada momento histórico, o modo de produzir a vida reflete não apenas como os indivíduos existem fisicamente, mas o que eles realmente são. O que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais na qual apoiam a sua produção.

Para entender as reais condições em que os homens produzem a vida e ao mesmo tempo se reproduzem, Teixeira (1995) sugere a elevação da exposição teórica a um grau mais concreto, que possibilitaria averiguar a verdadeira dimensão do processo de trabalho para a formação ontológica do ser social. Na concepção do autor: “[...] não se podem suprimir momentos no processo de desdobramento das categorias sob pena de não se apreender o real na sua verdadeira concretude. A verdade não se encontra logo no começo da exposição” (TEIXEIRA, 1995, p. 35).

Assim, é necessário compreender o trabalho como um amplo processo, o qual não é constituído de um elemento simples, mas de um todo orgânico que

abrange não apenas a produção propriamente dita, mas os momentos de produção, distribuição, circulação e consumo. Esse amplo processo é, também, formador dos sujeitos e de suas relações sociais.

De acordo com Teixeira (1995), Marx dividiu em volumes a obra **O Capital**, nos quais explanou gradativamente esses momentos distintos do processo de trabalho. Justamente por isso, o autor recomenda que, para se compreender o inteiro teor de **O Capital**, deve-se entender que essas partes, que estão dispostas em vários volumes, formam uma totalidade orgânica e circular, a qual se constitui em partes diferenciadas de um todo orgânico - o processo de trabalho.

Entende-se, assim, que em Marx, a real dimensão do processo de trabalho inicia-se no momento da produção propriamente dito, que é o momento em que se cria e se produz bens materiais - os produtos, as “coisas” - em sua forma exterior e concreta, que são concebidos como objetos de consumo para serem distribuídos e consumidos pela sociedade. O processo de trabalho, então, só se encerra quando o produto é consumido.

Pode-se verificar que o momento da produção está intimamente ligado ao do consumo, pois a produção é mediadora do consumo quando cria os produtos a serem consumidos e o consumo é mediador da produção ao criar para os produtos o sujeito do consumo. “Se é claro que a produção oferece o objeto do consumo em sua forma exterior, não é menos claro que o consumo põe idealmente o objeto da produção como imagem interior [...]” (TEIXEIRA, 1995, p. 53). No momento de produção, portanto, idealiza-se o objeto a ser consumido e se determina como esse objeto será produzido e consumido e, assim, concebe-se o sujeito que irá consumi-lo.

Desse modo, “a produção não produz, pois, unicamente o objeto de consumo, mas também o modo de consumo, ou seja, não só objetiva, como subjetivamente” (TEIXEIRA, 1995, p.54). Justamente por isso, infere-se que a produção cria o consumidor, porque o momento de produção não cria somente um objeto para o sujeito, mas também um sujeito para o objeto. Verifica-se, pois, que a sociedade do capital cria objetos para o consumo e forma os sujeitos que irão consumi-los, incutindo-lhes desejos e necessidades.

Como as questões que envolvem a análise acerca do trabalho são complexas, é oportuno salientar ainda dois aspectos importantes para o

entendimento do processo de trabalho, pois como já anteriormente ressaltado, o processo de trabalho não se resume aos momentos de produção e de consumo, mas também ao da distribuição e circulação. O processo de distribuição não diz respeito apenas à simples distribuição dos bens materiais produzidos, mas, principalmente à distribuição dos instrumentos de produção e dos membros da sociedade participantes de diferentes tipos de produção. A circulação é momento da troca das mercadorias, em que elas são convertidas em determinado valor de troca.

Para a educação, a importância desse conhecimento está em compreender, dialeticamente, que esses momentos do processo de trabalho humano determinam a localização geográfica dos indivíduos ao redor do mundo, a organização e a ocupação dos espaços pelos seres humanos. Também permite entender a idealização de novas formas de comunicação, a circulação das informações, a elaboração de estratégias de troca que exigem relações sociais próprias. Verifica-se, desse modo, que essas questões corroboram para a constituição e formação dos seres sociais espalhados ao redor do mundo.

Há que atentar que, conforme mencionado anteriormente, o processo de distribuição e de circulação não estão apartados do processo de produção e consumo e vice-versa, eles são interdependentes por constituírem partes de um todo orgânico. E esse todo está ontologicamente ligado à formação do ser social.

Ressalta-se, ainda, de acordo com Teixeira (1995), que apesar dos momentos de produção, distribuição, circulação e consumo constituírem e estruturarem o processo de trabalho, relações humanas o permeiam e o medeiam histórica e socialmente. Desse modo, a sociabilidade do sujeito que produz algum bem ou produto depende das relações que ele estabelece com os demais membros da sociedade.

Ao se referir às relações sociais, Marx (2001, p. 407) afirma: “quando a divisão fisiológica do trabalho constitui o ponto de partida, os órgãos particulares de um todo unificado e compacto se desprendem uns dos outros, se dissociam, sob a influência da troca de mercadorias com outras comunidades”. Dessa forma, o processo de trabalho como um todo orgânico cria relações sociais em todos os seus momentos - produção, consumo, distribuição e circulação. Tais relações sociais de produção constituem objetiva e subjetivamente os sujeitos sociais.

Esse conhecimento é importante para que os educadores possam reconhecer que seus educandos apresentam influências subjetivas advindas da objetividade do mundo real. A essa formação subjetiva dos sujeitos concretos, refere-se Sève (1979) ao escrever:

[...] é a sociedade que cria as formas e o conteúdo concretos do psiquismo humano, mas ela só produz originariamente no respeitante aos indivíduos concretos em que a forma psicológica surge *como sendo um efeito de individualidade*, e é a partir dos indivíduos que ela se projeta, por seu turno, na sociedade, aí se manifestando, desde logo, enquanto “psiquismo social” derivado, de onde resulta todo o tipo de interações secundárias, extremamente complexas, com os indivíduos (SÈVE, 1979, p. 362, grifos do autor).

Acrescenta-se que todo e qualquer processo de trabalho se faz no interior de um determinado modo de produção, seja ele comunal, escravista, feudal, capitalista. A cada momento histórico e de acordo com cada modo de produção estrutura-se um processo de trabalho diferenciado e, para tanto, estrutura-se também um indivíduo diferenciado. Torna-se claro, então, que “a unidade desses diferentes momentos não é um produto do pensamento” (TEIXEIRA, 1995, p. 56), mas são premissas advindas de uma base real, de indivíduos reais, suas ações e suas condições materiais de existência.

Nessa perspectiva, os processos de produção, distribuição, circulação e consumo assumem características históricas diversas, organizando-se e estruturando-se de acordo com cada momento histórico. Do mesmo modo, isso ocorre com as relações sociais que medeiam a produção da riqueza social de cada época. Nesse aspecto, há que se abordar o processo de trabalho na sociedade capitalista para se entender sua influência na formação humana da atualidade.

Tendo em vista que este estudo se propõe a responder questões aventadas na realidade contemporânea, deve-se apreender o processo de trabalho organizado e estruturado na atual forma de produção – o capitalismo.

2.3 A categoria trabalho em face do modo de produção do capital

Como apresentado na seção anterior, o processo de trabalho assume características adversas a cada modo de produção, determinando a formação de um sujeito social diferenciado que assuma as necessidades relativas a cada período histórico. Dessa maneira, a cada modo de produzir a vida, a escola também corrobora para a formação dos sujeitos sociais necessários à manutenção da sociedade.

Para se compreender o processo de trabalho no capitalismo é imprescindível recorrer à Marx (2001), que inicia o Vol. I de **O Capital** com uma frase que caracteriza com perfeição a peculiaridade da sociedade capitalista: “a riqueza das nações onde rege a produção capitalista configura-se em uma *imensa coleção de mercadorias*, e a mercadoria, isoladamente considerada, é a forma elementar da riqueza” (MARX, 2001, p. 57, grifo do autor).

A mercadoria é no capitalismo, portanto, a unidade balizadora da sociedade objetivada e coisificada, “um objeto externo, uma coisa que, por suas propriedades, satisfaz necessidades humanas”. Assim, para que o ser humano possa e sobreviver na sociedade capitalista ele faz uso desses produtos. É precisamente essa utilidade assumida por esses bens materiais que os tornam um valor-de-uso.

Por isso, o trabalho é inicialmente definido por Marx como o intercâmbio do homem com a natureza, pois, por meio do trabalho o homem se relaciona com a natureza produzindo valores-de-uso, necessários à sobrevivência humana. Uma sociedade não se mantém sem produzir esses bens essenciais, portanto, infere-se que valores-de-uso constituam o conteúdo material da riqueza social.

No modo de produção capitalista, a mercadoria é a célula máter - um valor-de-uso, o qual é produzido com uma intenção, ou seja, de ser transformada em um valor-de-troca. Então, na sociedade capitalista a mercadoria não é produzida para ser um produto para a manutenção da vida humana, mas ela é produzida principalmente para ser vendida e gerar lucro, por isso, chama-se mercadoria.

Desse modo, nem todo bem material que possui valor-de-uso é uma mercadoria, pois a mercadoria tem um valor-de-uso e um valor-de-troca. Veja, por exemplo, o caso de um bem produzido para o consumo do próprio produtor, ele é útil ao produtor que não o transforma em valor-de-troca, por isso esse bem tem apenas valor-de-uso, ou seja, não é uma mercadoria.

A respeito desse assunto, Marx (2001, p. 58) explica que “o valor-de-troca revela-se, de início, na relação quantitativa entre valores-de-uso de espécies diferentes na proporção em que se trocam.” Gradativamente, essa relação muda com o tempo histórico e com o espaço.

Na sociedade do capital, o valor-de-troca, inerente à própria mercadoria, parece algo tão casual e naturalizado que colocou de lado os valores-de-uso das mercadorias, pois, quando se trata da relação de troca, da compra e venda de bens, as pessoas nem percebem a importância do valor-de-uso. Dessa maneira, a produção dos bens materiais, realizada pelo trabalho humano por meio de sua relação homem-natureza, que tem um caráter ontológico primordial que é a manutenção da própria vida humana fica esquecida.

Nesse sentido, quando se prescinde do valor-de-uso de uma mercadoria, quando dela somem suas propriedades materiais, só lhe restará uma propriedade – a de ser produto do trabalho. Marx (2001, p. 60) explica que ao se retirar da mercadoria o trabalho concreto, tomando-a como um objeto que deve ser comercializado/ vendido e desconsiderando o seu valor ontológico, elas não mais se distinguem umas das outras, mas, reduzem-se a uma única espécie de trabalho - o trabalho abstrato humano – aquele que é trocado por dinheiro. Por conseguinte, esses produtos passam a representar apenas a força de trabalho humana gasta em sua produção, o trabalho humano que neles está armazenado, configurando-se em um produto que lhes é comum: o valor.

Um bem material produzido na sociedade do capital (valor-de-uso) para ser utilizado, na realidade só possui valor, porque nele está incorporado o trabalho humano abstrato. O que determina o valor de uma mercadoria é, portanto, a quantidade de trabalho socialmente necessária para a sua produção material.

Assim, o trabalho denominado por Marx de trabalho abstrato é aquele que “cria” valor para a mercadoria (valor-de-troca), por sua vez o trabalho concreto “cria” bens (valores-de-uso). Na sociedade capitalista, o trabalho concreto e o

trabalho abstrato são um e o mesmo trabalho e estão corporificados na mercadoria – a célula máter da sociedade do capital.

É desse modo que, nessa sociedade, as mercadorias ganham vida e são concebidas e produzidas visando um valor determinado para a troca, ou seja, para gerarem lucro. Esquece-se, dessa forma, que o concreto, representado na mercadoria, é uma síntese das múltiplas representações sociais. De acordo com Kosik (1976), portanto, o que se vê não é o mundo real e concreto, mas, o mundo pseudoconcreto - das representações.

Como já mencionado anteriormente o modo de produção capitalista baseia-se primordialmente na produção de mercadorias, contudo, é importante ressaltar que sem essa peculiaridade se produziriam apenas bens úteis – não comercializados. Para que um modo de produção, então, seja considerado capitalista são necessárias duas condições: a primeira, é que exista na sociedade uma divisão social do trabalho, destinando a cada homem (trabalhador) um atividade específica para que as mercadorias sejam produzidas; a segunda, é que os meios de produção sejam de propriedade privada, em que aquele que compra e vende a mercadoria seja o seu proprietário (capitalista). (NETTO; BRAZ, 2008)

Além disso, para que o processo de trabalho se efetive, de um lado, é necessário que esse trabalhador esteja despojado de todos os bens materiais e que possua um único bem para venda – a sua força de trabalho, a qual precisará vender para sobreviver; de outro lado, que exista o capitalista, proprietário dos meios de produção (máquinas, equipamentos, instalações, matéria-prima, instrumentos, etc.), que compre, por meio de salários, essa força de trabalho. As bases da produção capitalista, portanto, assentam-se na propriedade privada dos meios de produção e na exploração da força de trabalho dos trabalhadores.

O lucro do capitalista provém, portanto, da exploração da força de trabalho do trabalhador, que produz o excedente para ser comercializado. Marx (2004a) expõe nos **Manuscritos Econômicos e Filosóficos** que o próprio homem, no capitalismo, transforma-se em uma mercadoria e que terá muita sorte se encontrar para si um comprador, porque o único bem que o trabalhador possui nesse modo de produção é sua força de trabalho.

Teixeira (1995, p. 57) afirma que a interdependência pessoal na sociedade capitalista se tece pelos fios invisíveis da divisão social do processo de trabalho.

Citando Adam Smith, o autor infere que a maior parte dos desejos das pessoas é atendida por meio de negociações, de permuta ou de compra. “Porque cada indivíduo só satisfaz suas necessidades por meio da troca dos produtos de seu trabalho com os de outros indivíduos, ele é levado a procurar uma aplicação mais vantajosa para seu capital”.

Nesse aspecto questiona-se: na sociedade do capital, a educação também está subordinada a essa dinâmica?

É necessário entender que a produção no capitalismo já não é mais dependente das necessidades previamente determinadas de uma comunidade, mas ela se autonomiza perante os sujeitos. É como se a produção ganhasse vida própria, como uma unidade do todo social. “Com a multidão de objetos, cresce de forma igual o império das entidades estranhas a que o homem se encontra sujeito” (MARX, 2004a, p. 149).

Por esse motivo, afirma-se que a produção e a distribuição da riqueza social passam por um processo de coisificação, que não obedece mais a uma orientação consciente dos produtores, mas obedece às leis do mercado. “O mercado passa a constituir assim a base real, a partir de onde se fundam as relações jurídicas, políticas e sociais. Nesse contexto, portanto, as relações sociais nada mais são do que expressões de relações mercantis” (TEIXEIRA, 1995, p. 58).

Nesse sentido, a mercadoria torna-se o centro da vida humana, em que a formação do homem para a sua emancipação é substituída pela formação humana para a produção. A própria educação torna-se uma mercadoria na sociedade do capital.

Como a escola é uma instituição também inserida na sociedade do capital, é evidente que as relações sociais ali presentes estão pautadas no modo de produção do capital. Assim sendo, se a relação de intercâmbio entre os indivíduos é um indicador de sua função social na sociedade, quando, historicamente, tudo se transforma em mercadoria, até mesmo o conjunto das relações sociais presentes na escola torna-se mercantilizado.

Teixeira (1995, p. 59) salienta que é nesse íterim que se constata o fetichismo⁶ da mercadoria, o qual não é uma ilusão ou um fenômeno da consciência, pelo contrário, trata-se de um fenômeno engendrado no interior da sociedade capitalista e presente na consciência e na existência social. É no dinheiro, segundo o autor, que essa determinação do fetiche da mercadoria se revela.

Precisamente por isso, Marx (2001, p. 94) salienta que, na sociedade do capital, o fetichismo está sempre imbricado aos produtos do trabalho, pois, quando são gerados como mercadorias, “os produtos do cérebro humano parecem dotados de vida própria, figuras autônomas que mantêm relação entre si e com os seres humanos. É o que ocorre com os produtos da mão humana, no mundo das mercadorias”. Dessa forma, nesta sociedade, o fetichismo não se separa da produção de mercadorias, como exposto anteriormente, o momento da produção está diretamente imbricado ao momento do consumo.

O fetichismo da mercadoria, dessa maneira, não está apartado do interior da escola, revelando-se em muitos dos fenômenos aparentes no cotidiano escolar. Para essa constatação, basta um olhar mais atento à escolha dos conteúdos escolares; dos materiais pedagógicos utilizados; dos uniformes; dos livros didáticos; à eleição dos currículos; à criação de cursos aligeirados de formação continuada e outros.

2.4 A atividade docente em meio ao debate acerca do trabalho produtivo e improdutivo

A evolução do debate atual acerca da centralidade do trabalho trouxe à tona diversas questões que envolvem o trabalho produtivo e improdutivo, material e imaterial, cujas interpretações geram opiniões contraditórias por parte dos autores. Desse modo, este estudo busca apoiar-se em autores cujas concepções

⁶ Fetichismo refere-se à crença no poder sobrenatural ou no poder de certos objetos materiais. Em geral, à atitude de quem considera animados os objetos materiais, ou seja, a atitude de quem dá vida aos objetos materiais (ABBAGNANO, 1970, p. 418). Tratar-se-á do tema, de acordo com a fundamentação teórica elegida, no decorrer da seção 3.2.

coadunam teoricamente com os escritos marxistas para o esclarecimento de algumas reflexões.

Ao efetuar suas considerações teóricas sobre trabalho produtivo e improdutivo, no Livro IV de **O Capital**, Marx (1980) aponta para uma definição do trabalho produtivo, analisada sob o ponto de vista da sociedade capitalista e hegemônica pela teoria do valor. Salienta que suas definições de trabalho não estão ligadas à qualificação “material” do trabalho, ou à “natureza do produto” utilizado bem como à sua destinação, mas à forma social em que as relações sociais de produção se realizam no decorrer de todo o processo de trabalho.

Também, no **Capítulo VI inédito de O Capital**, Marx (2004b) reforça sua tese ao afirmar que é um erro buscar definir trabalho produtivo e improdutivo em função do seu conteúdo material e que tal erro provém de três fontes peculiares ao modo de produção capitalista.

A primeira fonte advém da concepção fetichista derivada do próprio modo de produção capitalista; a segunda, quando se considera produtivo apenas o trabalho que desemboca num produto material; e a terceira fonte de erro é achar que para a formação da riqueza existe uma grande diferença entre o trabalho que se manifesta em artigos reprodutivos e o que se manifesta em artigos de luxo. Nesse sentido, ao escrever sobre trabalho produtivo e improdutivo Marx (2004b) não se refere mais ao trabalho como uma relação homem/natureza, mas sim às funções sociais engendradas no modo de produção do capital.

Com efeito, devido às particularidades da sociedade capitalista, Marx (1980) define o trabalho produtivo como aquele trabalho assalariado que produz mais-valia, em que o trabalhador não só repõe o capital investido pelo capitalista, mas gera, “cria” um novo capital. Precisamente por isso, em seus postulados, pressupõem que no capitalismo só é produtivo o trabalho assalariado que produz capital e, por conseguinte, só é produtiva a força de trabalho que gera mais-valia, ou seja, aquela que dá lucro ao capitalista. De acordo com isso, Marx (1980) afirma que é do trabalho assalariado produtivo que o capital se mantém, ou seja, o capital deve sua sobrevivência ao trabalho produtivo.

Trabalho produtivo no sentido da produção capitalista é o trabalho assalariado que, na troca pela parte variável do capital (a parte do capital despendida em salário), além de produzir essa parte do capital (ou o valor da própria força de trabalho) ainda produz mais-valia para o capitalista. Só por esse meio, mercadoria ou dinheiro se converte em capital, se produz como capital (MARX, 1980, p. 132).

Para consolidar a questão acima, recorre-se a Lessa (2009), o qual explica que a partir do surgimento do trabalhador coletivo, gerado pela divisão social do trabalho no capitalismo, o conceito de trabalhador produtivo tanto foi ampliado quanto estreitado. Isso porque, com o avanço das forças produtivas no modo de produção capitalista, o trabalho produtivo ampliou-se e surgiram novas práxis produtoras de mais-valia, as quais nem sempre se referiam à relação homem/natureza, mas representaram uma ampliação do trabalho produtivo pela criação dessas novas ocupações. Ao mesmo tempo, ocorria um estreitamento do trabalho produtivo, porque ele não mais se referia à produção em geral (ao trabalho gerador da relação homem/natureza), mas ao trabalho exclusivamente produtor de mais-valia.

O autor, a partir de Marx, resume assim a clara distinção para a conceituação de trabalho e trabalho produtivo.

O trabalho é o controle do metabolismo social da natureza, é a produção em geral dos valores de uso sem os quais não há vida humana possível. [...] O trabalho é condição eterna da vida social; o trabalho produtivo é produtor de mais-valia e existe apenas nas sociedades capitalistas maduras (LESSA, 2007, p. 153).

Outro autor que coaduna com as reflexões marxistas é Mészáros (2006, p. 617-618), que em sua obra ressalta a contradição existente entre o trabalho produtivo e improdutivo, afirmando que essa contradição é inerente ao próprio antagonismo existente entre os interesses do capital e os do trabalhador e que, como tal, é insuperável em uma sociedade dita capitalista. Isso porque a contradição existente entre o trabalhador produtivo e o improdutivo é engendrada no próprio caráter explorador do processo de trabalho bem como na sua forma de controle.

Mészáros (2006) demonstra que o objetivo que determina a sociedade na qual predomina o modo de produção capitalista é a maior autovalorização

possível do capital. Assim se, de um lado, o processo de trabalho visa a elaboração de um produto, de outro, ele mira, principalmente, a valorização do capital.

No intuito de atender ao objetivo maior do capitalismo, trabalhadores não-produtivos, que não produzem mais-valia no processo de trabalho capitalista, são instados a partilhar as mesmas premissas e são constituídos sobre os mesmíssimos fundamentos materiais. Salienta Mészáros (2006) que, sobretudo, esses trabalhadores são essenciais para a sobrevivência do próprio sistema, além de redimensionarem qualitativamente toda a sua estrutura.

Com isso, o trabalho produtivo torna-se dependente do trabalho improdutivo, o que “aumenta paradoxalmente as contradições do complexo global”. Nesse aspecto, o potencial libertador, possivelmente trazido pelo desenvolvimento das forças produtivas e que poderia ser fator essencial à emancipação humana, é dissipado pela subordinação do trabalho improdutivo aos mandos do capital.

Resta, ainda, buscar o conceito de trabalho improdutivo para a sociedade do capital. Para tanto, recorre-se mais uma vez aos preceitos marxistas visando à compreensão do seu significado. Para Marx (1980), o trabalho improdutivo é aquele que não é pago com capital, mas diretamente com outra espécie de renda, que pode ser proveniente de diversas rubricas como juros, renda fundiária, salários, outros lucros, impostos, dentre outras.

A partir dessas considerações acerca do trabalho produtivo e improdutivo pergunta-se: onde se encaixa o trabalho do professor? Ele pode ser considerado, no capitalismo, um trabalhador produtivo?

Relembrando que as definições de trabalho produtivo e improdutivo não se pautam na qualificação material do trabalho, mas em sua forma social e nas relações sociais de produção na qual se realizam, verifica-se que é trabalhador produtivo o professor que trabalha a serviço de um capitalista, a quem destina mais força de trabalho do que recebe na forma de salário e cujo trabalho gera mais-valia para o dono do capital. Por outro lado, pode ser considerado um trabalhador improdutivo o professor público, que não está a serviço de um capitalista e cuja força de trabalho é paga com renda proveniente de impostos, uma vez que com seu trabalho ele não gera mais-valia ao empregador.

Sobre o assunto, Tonet (2007) pode arrematar essa discussão sob um ângulo diferenciado. Para o autor, a própria complexidade do processo de trabalho, determinada a partir do sistema capitalista, exigiu novas “esferas de atividade”, sendo uma dessas esferas a da educação. Juntamente com a arte, a religião, o direito, a política, as ciências e tantas outras, a educação cumpre um lugar específico na reprodução social da atual sociedade. Considerando-se que a educação se insere em uma das esferas da atividade social, tem-se que o professor exerce, então, uma atividade docente.

Para compreender como a atividade docente se enquadra na divisão social do trabalho, Lessa (2007) explica que quando se trata do “trabalho geral”, definido em Marx como aquele voltado à relação homem/ natureza, o objeto geral do trabalho humano é fornecido pela terra, que proporciona “víveres e meios já prontos de sobrevivência” ou “matéria-prima” a ser trabalhada.

Ressalta o autor, que complexos sociais, no qual se enquadra a educação, não devem ser considerados como “objetos do trabalho ou da matéria-prima” a ser trabalhada uma vez que os sujeitos sociais a serem educados não são considerados objetos materiais nem matéria-prima. Por conseguinte, a atividade docente não deve ser considerada como um “trabalho geral” propriamente dito.

Lessa (2007, p. 174) esclarece que “as outras práxis, tal como o Serviço Social ou a Educação, são inteiramente distintas: nem transformam uma matéria-prima nem tampouco se voltam sobre objetos de trabalho”. Por isso, determinadas práxis ora são consideradas produtivas, ora improdutivas por carregarem características ontologicamente distintas.

2.5 Reestruturação do capital: entendendo a acumulação flexível

Ao longo do tempo, com o advento da reestruturação do capital, a divisão social do trabalho acentuou-se ainda mais, eliminando diversas profissões e originando inúmeras outras. Há que se questionar se essa nova forma de acumulação do capital acarretou também transformações no âmbito da educação.

Para entender a questão é imprescindível verificar quais as mudanças trazidas à contemporaneidade pela denominada acumulação flexível. Buscando esclarecer os acontecimentos históricos que conduziram o mundo capitalista a se reestruturar, recorre-se ao historiador Eric Hobsbawm (2009).

Ao escrever sobre a história do século XX, Hobsbawm (2009) denomina o período compreendido entre os anos de 1914-1991 como “o breve século XX”. Isso porque sendo o autor contemporâneo dessa época, visualiza tal período histórico como breve e extremado por ter ocasionado profundas transformações sociais, responsáveis por moldar o segundo milênio e acarretarem incontáveis questões e impasses ainda pendentes de resolução.

Para melhor entendimento das questões históricas, o autor divide o século XX em três “eras”. A primeira era, denominada de “era da catástrofe”, está compreendida entre as décadas que vão da eclosão da I Guerra Mundial aos resultados finais da II Guerra Mundial (1914-1947), na qual ocorreram diversas calamidades. Foi um período abalado por duas grandes guerras mundiais, marcado por uma crise mundial sem precedentes (queda da bolsa em 1929) e que pôs de joelhos até mesmo as economias capitalistas mais fortes.

A segunda era nomeada a “era do ouro”, época em que historicamente se originou o impacto das transformações econômica, social e cultural (1947-1973), representada pelas denominadas acumulações *taylorista*⁷ e *fordista*⁸. Tal período trouxe mudanças profundas e irreversíveis para a humanidade tais como: uma economia mundial única, cada vez mais integrada e universal; uma produção capaz de transpor as barreiras ideológicas dos Estados Nacionais e a aceleração da modernização de países agrários atrasados.

A terceira era (1973-1990), denominada de “*décadas de crise*”, ressalta, mais uma vez, uma fase de grave crise universal e global. Tal crise conduz a uma reestruturação global no modo de produção capitalista e à instalação de um Estado conservador denominado de Estado neoliberal.

⁷ Taylorista: Taylorismo: Introdução na produção de mercadorias do pensamento de F.W.Taylor, explicitado na obra *Os princípios da administração científica* e que influenciou o processo de trabalho nas indústrias, aumentando radicalmente a produtividade pela decomposição de cada etapa do processo. (HARVEY, 2008, p.121)

⁸ Fordista: Fordismo: forma de acumulação do capital acompanhada de inovações tecnológicas e organizacionais implantadas por Henry Ford, que racionalizou tecnologias e detalhou a divisão do trabalho para o aumento da produtividade. (HARVEY, 2008, p. 121)

No decorrer deste trabalho privilegiar-se-á o terceiro período porque as transformações econômicas e sociais ocorridas nessa época trouxeram mudanças estruturais para a sociedade contemporânea, as quais incidem diretamente sobre a humanidade e as instituições, inclusive às instituições escolares.

O geógrafo e professor Harvey (2008), por sua vez, ao tratar desse assunto no livro *Condição Pós-Moderna*, dedica um capítulo a teorizar a passagem do fordismo à acumulação flexível. No capítulo, Harvey expõe que, após a chamada *era do ouro*, período de próspera acumulação do capital, por volta de 1965-1973 houve uma incapacidade em conter as contradições sociais que se acentuavam. Tal fato ocorreu porque a Europa Ocidental e o Japão haviam se recuperado da II Guerra Mundial e retomaram a industrialização, produzindo em grande escala, também, a América Latina industrializava-se e as multinacionais começavam a instalar sua produção no Sudeste Asiático.

Assim sendo, de um lado, as indústrias mundiais ficaram com estoques excedentes e não havia compradores para escoar sua produção. Como consequência, após 1966, as corporações *fordistas* diminuíram a produção e houve uma queda em sua lucratividade. Por outro lado, conforme essas indústrias deixavam de produzir e vendiam menos, os Estados também arrecadavam menos.

Desse modo, ao arrecadar menos impostos os países tiveram necessidade de imprimir moeda para fazer frente às suas despesas. Isso originou uma onda inflacionária para alguns países que tinham uma carga pesada de gastos oficiais. Em especial os Estados Unidos, grande potência mundial, cuja máquina estatal gerava enormes gastos ao Estado.

Por volta de 1973, apesar das tentativas feitas para frear a inflação ascendente, houve uma crise mundial, que repercutiu principalmente nos mercados imobiliários e nas instituições financeiras.

Havia, também, outra crise instalada, a denominada crise do petróleo, na qual os países produtores de petróleo elevaram o custo dos barris de petróleo e a Arábia Saudita embargou o petróleo para o Ocidente. Tal acontecimento contribuiu para o acirramento da crise econômica já instalada, pois os custos dos

insumos de energia aumentaram muito impactando no processo de produção das mercadorias.

Por conseguinte, para fazer frente aos custos de produção e distribuição a ordem era economizar. Essa economia nos custos de produção foi alcançada com mudanças tecnológicas e organizacionais idealizadas a partir de então. Essa passagem Harvey resume na seguinte citação:

A profunda crise de 1973, exacerbada pelo choque do petróleo retirou o mundo capitalista do sufocante torpor e estagnação da produção de bens e alta inflação de preços e pôs em movimento um conjunto de processos que solaparam o fordismo (HARVEY, 2008, p. 140).

Para a história da humanidade principia, dessa forma, um período de reestruturação econômica, social e política, com profundas mudanças tecnológicas, na área de automação e organização corporativas. De acordo com isso, prioriza-se, a partir de então, a racionalização, a reestruturação da produção, a intensificação e o controle do processo de trabalho, originando um regime de acumulação de capital denominado por Harvey de “acumulação flexível”.

Tal forma de acumulação do capital redundou em um aumento da produtividade e lucratividade para as indústrias que buscaram driblar a crise mundial. Isso foi possível por meio de muitas mudanças instaladas, tais como: buscar novos nichos de mercado; novas linhas de produtos; novos consumidores; implantação da reengenharia nas corporações; dispersão das corporações para zonas de trabalho, representadas por países em que as leis trabalhistas são maleáveis ou até inexistentes e outras tantas mudanças.

E mais, grandes indústrias se fundem e implantam medidas para acelerar o giro do capital, impulsionadas principalmente pelo avanço da tecnologia. O uso da tecnologia, por sua vez, permite uma compressão do tempo-espço, facilitando as tomadas de decisões, as comunicações e a queda dos custos de transportes. Tudo isso permite tornar o espaço da empresa cada vez mais amplificado. Dessa maneira, uma nova configuração na organização corporativa permitiu uma maior pressão e controle sobre a força de trabalho.

Por seu lado, com o avanço nos recursos tecnológicos, muitos trabalhadores foram dispensados, partindo para a informalidade para sobreviver.

Na atualidade, principalmente após a crise instaurada no final de 2008, há um número cada vez maior de desempregados e empregados na informalidade, os quais constituem um exército industrial de reserva aguardando por uma colocação no mercado de trabalho.

Esse desemprego, provocado, principalmente, a partir da crise estrutural, permitiu que os ganhos dos trabalhadores se tornassem cada vez mais modestos. Contribuiu para esse fato o fim da rigidez das leis trabalhistas que existia anteriormente no período *fordista*, quando os sindicatos tinham grande poder de negociação e “emperravam” as negociações salariais defendendo os direitos dos trabalhadores.

Com a reestruturação do capital, gradativamente, ocorre um retrocesso no poder sindical quando comparado à denominada “era do ouro” do *fordismo*, pois os sindicatos perdem sua força e as empresas se utilizam de estratégias para envolver os trabalhadores nesse retrocesso.

Tal enfraquecimento do poder sindical traz, entre outros, perdas salariais aos trabalhadores e perdas de garantias sociais conquistadas historicamente a duras penas. Sindicatos não mais são garantia de ganhos ao trabalhador e perdem sua relevância, por não servir mais como instrumentos de negociação e proteção.

Como consequência do fim da rigidez trabalhista, regimes de trabalho mais flexíveis são implantados com um crescente uso do trabalho em tempo parcial, temporário e subcontratado. Desse modo, as organizações adquirem a possibilidade de flexibilização tanto do processo de trabalho quanto do processo de produção de mercadorias, assim como dos padrões de consumo.

Na concepção de Harvey (2008), os trabalhadores passam a situar-se no centro ou na periferia. Desse modo, no centro estão os empregados em tempo integral, cuja condição é permanente e essencial para o futuro da empresa. Na periferia, estão os empregados em tempo integral, que possuem menos oportunidade de acesso à carreira, considerados de alta rotatividade e, aqueles empregados em tempo parcial, temporários, casuais, de tempo determinado, que são os de maior flexibilidade e não possuem nenhuma estabilidade nas organizações. É o caso dos professores contratados pelo governo do estado do Paraná para suprir as vagas existentes na rede pública.

Tudo isso nada mais é do que uma forma mais intensa de exploração do trabalho pelo capital, de busca crescente de lucratividade, produtividade e aumento de mais-valia.

Buscando responder a questão formulada no início deste tópico e, após a retomada sucinta do período em que ocorre a reestruturação capitalista denominado por Harvey (2008) de “acumulação flexível”, verifica-se que essas transformações engendradas no interior do sistema capitalista trazem mudanças também para o interior da escola. Tais transformações são mais visíveis na própria forma de organizar e administrar a escola.

As modificações na organização escolar podem ser visualizadas, por exemplo, nas novas formas de planejamento escolar, nos novos currículos adotados na escola, na extinção de cargos, na criação de outras funções e de outras práxis. Refletem essas transformações, também, as contratações de funcionários e de professores em regime temporário, os baixos salários, a baixa representação do sindicato e outras tantas mudanças implantadas no âmbito escolar.

Toda a reestruturação que perpassa a organização da escola também corrobora para a baixa qualidade da educação e para o esvaziamento do trabalho do professor.

2.6 Trabalho material e imaterial: conceitos e significados do trabalho na sociedade contemporânea

A flexibilização do mercado de trabalho, instaurada a partir da acumulação flexível do capital, proporciona o aumento na competição entre os trabalhadores bem como contribui para uma individualização cada vez mais intensa dos indivíduos.

Mas, acima de tudo, a intensificação da divisão social do trabalho permitida pelo incremento da tecnologia no sistema produtivo é fonte de contradições, em especial, o acirramento entre o trabalho intelectual e o manual. Tal conflito se dá

em um contexto em que as relações sociais existentes no processo de produção intensificam-se.

Com relação ao assunto, Netto e Braz (2008) salientam que na medida em que as relações de trabalho se tornam mais amplas e complexas, devido às novas práticas criadas socialmente para a valorização do capital e às novas operações e atividades intelectuais requeridas pela produção material, o trabalho manual e o trabalho intelectual estão cada vez mais apartados. Alguns autores têm denominado essa ampliação do trabalho intelectual e coletivo de “trabalho imaterial”.

No campo teórico há muitas controvérsias em relação ao chamado “trabalho imaterial”. Há autores, dentre eles, Negri, Hardt e Lazzarato que se utilizam dos *Grundrisse* de Marx para afirmar o fim do trabalho na sociedade capitalista. Tais autores acreditam que com a introdução das melhorias proporcionadas pelo avanço tecnológico os postos de trabalho manual diminuiriam acentuadamente, com isso, haveria um crescimento acentuado nos postos de trabalho intelectual. Dessa forma, para eles, os trabalhadores intelectuais, executores do chamado trabalho imaterial, seriam responsáveis pela revolução que transformaria o mundo do capital. Nesse sentido, eles proclamam a supremacia do trabalho imaterial para a denominada “sociedade do conhecimento”⁹ (AMORIM, 2009; LESSA, 2007; ANTUNES, 2008).

Em estudo atual sobre esse debate contemporâneo, Amorim (2009) contesta demonstrando que: Marx ao escrever os *Grundrisse* pretendia mostrar que o desenvolvimento das ciências se incorporaria na vida do indivíduo social. Mas, de que maneira isso aconteceria?

De acordo com Amorim (2009), Marx considerava que o desenvolvimento e incremento dos meios de produção proporcionariam a diminuição do tempo de trabalho necessário à produção de um bem, porém, por outro lado, tal desenvolvimento traria outra contradição. Contradição essa, que estaria explícita

⁹ Sociedade do conhecimento, denominada por alguns autores de sociedade pós-industrial, é a sociedade em que o conhecimento torna-se fundamental em termos de organização do trabalho e dos processos de gestão (a produção é flexível, as pessoas são polivalentes, o tempo é real e a massa é inatingível). Prospecta-se que o conhecimento vitaliza a sociedade do ponto de vista econômico, social e político. (SOUSA, Célio. *Gestão do conhecimento*. Lisboa: Edições RH, 2001)

no crescimento da riqueza do capitalista e na apropriação desse tempo de mais-trabalho do trabalhador.

Deve-se sublinhar que é exatamente isso o que acontece na contemporaneidade, porque a automação e o avanço da microeletrônica e da tecnologia não têm liberado o trabalhador para que esse possa se emancipar, pelo contrário, tem sido usado como uma maneira de aumentar a mais-valia do capitalista. Desse modo, verifica-se que, apesar de todo o desenvolvimento das forças produtivas alcançado pelas descobertas das ciências, a lógica interna do capital continua representada pela mesma proposição, qual seja, a produção de mais-valia.

Essas considerações permitem inferir que o denominado “trabalho imaterial”, aquele comumente relacionado às formas de trabalho que têm como núcleo central o conhecimento, para uma assim chamada “sociedade do conhecimento”, nada mais é do que a reorganização da dominação do trabalho pelo capital, que passou a ser entendida inapropriadamente, por alguns autores, como um momento de ruptura com a lógica da valorização do capital. Mas que, no entanto, refere-se a tantas atividades sociais que são criadas para cumprir um papel específico na manutenção da sociedade capitalista.

Os escritos de Lessa (2005) corroboram para o entendimento do assunto ao esclarecer que o cerne do trabalho imaterial está justamente na sociedade capitalista, que torna produtivos todos os indivíduos e todas as suas atividades, o que leva à impossibilidade de se visualizar a separação entre trabalho intelectual e manual. Tal separação, no entanto, nunca deixou de existir e na atualidade está cada vez mais acentuada.

De modo geral pode-se verificar isso nas diferenças salariais existentes entre os trabalhadores manuais e intelectuais. Justamente em consequência disso há um acirramento na luta de classes o que gera contradições sociais cada vez mais graves.

Para Lessa (2005), não visualizar essa luta de classes inerente à separação entre trabalho manual e intelectual é um erro cometido por diversos autores que defendem a tese do trabalho imaterial, os quais perderam, também, a possibilidade de distinguir entre o setor de serviços e o restante das mercadorias. Com relação ao assunto o autor acrescenta:

Negri, Hardt e Lazzarato, tal como os marxistas vulgares, restringem a materialidade à coisalidade do mundo atual, desconhecendo a materialidade específica do mundo dos homens, no interior da qual as idéias possuem força objetiva. E assim fazendo, ao afirmarem que as mercadorias se converteram em produtos ideológicos, são levados a caracterizar a produção contemporânea como trabalho imaterial (LESSA, 2005, p. 51-52).

A sobra de energia humana, proporcionada pela reestruturação do capital e o desenvolvimento das ciências, que deveria reverter-se à emancipação do ser humano, está sendo despendida para outras atividades sociais, como por exemplo, à ampliação do setor de serviços.

É significativo ressaltar a introdução do capital no sistema particular de ensino, ou seja, a ampliação do capital excedente em novos setores de serviço. No Brasil, esse fato pode ser constatado na criação de escolas e faculdades particulares e à distância, que têm proliferado acentuadamente nas duas últimas décadas. Assim como na criação e oferta de novos cursos, que formam tecnólogos em curto período de estudos, voltados ao preenchimento de vagas no mercado de trabalho.

Isso ocorre, explica Harvey (2008), porque a trajetória do capital não é previsível em nenhum sentido comum, pois baseia-se, principalmente, na especulação de novos produtos, novas tecnologias, novos espaços e novos processos de trabalho – busca-se o “novo”. Para o capital, há muitas maneiras de obter lucro, assim, diferentes empreendedores geram variadas soluções para a questão da lucratividade, incluindo aí o sistema de educação privatizado.

O investimento na educação privada gera uma gama aparentemente infinita de resultados, partindo das condições existentes, da atividade e da imaginação humanas. Isso se reflete sob a forma de novos cursos oferecidos, novas estratégias de marketing, novas tecnologias para a educação à distância, novas cidades para investimento e implantação de escolas e faculdades privadas.

Desse modo, tudo isso implica “uma constante redefinição das fronteiras entre os setores e classes sociais produtores e não-produtores de mais-valia”, porém, segundo Lessa (2005, p. 59-60), a dependência do trabalho intelectual (do cérebro) para o trabalho manual (da mão) não foi desfeita pelo capital e “o

conceito de “trabalho imaterial” nada mais é do que a forçada identificação entre a atividade intelectual e a atividade manual de transformação da natureza”.

Sob uma outra visão, Antunes (2008) defende uma crescente imbricação¹⁰ entre trabalho material e imaterial. Para o autor, essa imbricação é dada pela precarização do trabalho trazida com a reestruturação do capital e pela expansão do trabalho dotado de maior dimensão intelectual. Enfatiza, pois, que tal noção ampliada de trabalho leva a uma melhor compreensão do próprio significado do trabalho no mundo contemporâneo. Isso porque o conceito de trabalho imaterial exprimiria “as mutações do trabalho operário no interior das grandes empresas, e do setor de serviços, onde o trabalho manual direto está sendo substituído pelo trabalho dotado de maior dimensão intelectual” (ANTUNES, 2008, p.177).

Antunes (2008) afirma, também, que o trabalho material e o imaterial estão subordinados à lógica da produção capitalista, porquanto o saber fazer é transferido para o trabalho, apropriando-se da dimensão intelectual do trabalhador. Isso corrobora para uma concepção teórica de que o “saber” presente no trabalho imaterial teria crescido em importância para a chamada “sociedade do conhecimento” e para a fundamentação de um tipo de trabalho cujo componente principal seria o conhecimento.

Assim, em tais condições o “saber” torna-se uma grande mercadoria para a sociedade do capital e a escola é conclamada a adaptar o conhecimento ao mercado de trabalho, a construir determinadas competências em sala de aula para atender às necessidades da “sociedade do conhecimento” e a preparar os indivíduos para a produção mercantil e para o consumo. Desse modo, a escola se encontra comprometida com a sociedade da troca de mercadorias, cumprindo o seu papel na manutenção do *status quo*.

Nesse particular, é importante mostrar, conforme salienta Amorim (2009), que as teorias do trabalho imaterial parecem apreender o mundo contemporâneo sob uma esfera exclusivamente econômica, em que a economia não passa da construção de um fundamento teórico sobre uma realidade que precisa ser recortada em partes para ser compreendida. Para o autor, não deve reduzir-se o espectro de análise a uma particularização do econômico, porque isso não

¹⁰ Imbricação: S.f. Disposição que apresentam certos objetos quando se sobrepõe parcialmente uns aos outros, como as telhas de um telhado ou as escamas de um peixe. *Dicionário Aurélio* (FERREIRA, 1988, p.351)

demonstra o movimento geral do capital e, além disso, não permite visualizar as verdadeiras relações sociais que representam a dominação social existente no capitalismo.

A análise mostra que a implantação de medidas na escola para atender às necessidades do mercado, prioriza fundamentalmente a esfera econômica da sociedade. E isso só é possível ocorrer porque se perdeu a abstração mediadora para a análise do real, ou seja, a mediação que possibilita construir uma inteligibilidade que permite questionar a realidade captada. É possível à educação escolar, por meio da práxis pedagógica, formar sujeitos sociais que possam instituir outra realidade social?

3 A PRÁXIS PEDAGÓGICA: ELEMENTO MEDIADOR PARA A EMANCIPAÇÃO HUMANA

Se anteriormente foi necessário resgatar o sentido ontológico da categoria trabalho, a fim de entender sua importância para a formação e o desenvolvimento do ser humano como ser social e histórico; faz-se também indispensável investigar a categoria da práxis, como forma de compreender a atividade educativa como um processo mediador que possibilitaria a autoemancipação do ser humano, tornando-o um ser social apto a apreender o mundo em sua totalidade e a entender o caminho para a transformação social.

Lefebvre (1979) e Sánchez Vázquez (2007) afirmam que a noção de práxis já se encontrava nos escritos de Hegel. No entanto, Lefebvre (1979, p. 25) destaca que “a noção de práxis já podia ser encontrada em Hegel e, ao mesmo tempo, não podia ser encontrada”. Esse paradoxo se deve ao fato de que em algumas concepções Hegel desprezou os momentos em que os elementos da sociedade civil interagem em conjunto uns sobre os outros, vendo-os apenas como meros “momentos” sem substância própria, sem influência no devir histórico. Por exemplo, na obra **A Filosofia do Direito**, Hegel analisa a sociedade civil, distinguindo-a da sociedade política. Para ele, a sociedade compõe-se de grupos parciais (famílias, cidades, agrupamentos, grupos profissionais, e outros), que agem uns sobre os outros e que de sua interação emerge o conjunto da sociedade civil, a qual é consolidada pelo direito e pelo Estado.

Por sua vez Sánchez Vázquez (2007), ao escrever sobre a concepção de práxis em Hegel, explica que, tanto na obra hegeliana **Fenomenologia do espírito** quanto na **Ciência da Lógica**, a práxis encontra-se fundamentada no próprio movimento teórico, na forma especulativa do pensamento Absoluto (divino ou ideal). Assim resume Sánchez Vázquez (2007, p. 87) que, “a práxis hegeliana é definitivamente teórica [...] ainda que Hegel revele aspectos importantes da práxis real, efetiva, humana” como, por exemplo, o fazer do sujeito (o Absoluto) da práxis e o conteúdo teórico espiritual dado à práxis hegeliana, ele não consegue ir além do pensamento absoluto.

A noção de práxis também perpassa pela obra de Feuerbach, pensador que rejeita a filosofia hegeliana, quando ele assume uma atitude filosófica materialista idealista. Sánchez Vázquez (2007) esclarece que Feuerbach ao fazer a crítica da religião substitui o Absoluto de Hegel (Deus ou Ideia) pelo homem real e sua atividade material, humana. Salienta o autor que, apesar de Feuerbach representar um avanço em direção à verdadeira concepção de práxis por haver colocado o homem como um sujeito verdadeiro, ele ainda visualiza o homem e sua práxis numa concepção abstrata.

Lefebvre (1979, p. 27) também faz referência à práxis em Feuerbach como uma abstração, mostrando que Feuerbach negligencia e ignora a atividade prático-sensível quando não vê o objeto sensível como produto, como obra de uma atividade criadora. Resgatando a práxis historicamente, Lefebvre afirma que Feuerbach representa um retrocesso, pois compreende apenas abstratamente o sentido da práxis. Isso o conduz à grave consequência de ligar “as mudanças do homem às mudanças nas circunstâncias e na educação, esquecendo que é o homem que muda as circunstâncias e que os educadores têm necessidade de serem educados”.

Pelo conjunto dos elementos até aqui expostos, verifica-se que os filósofos anteriores a Marx, por interpretarem o mundo por meio de uma atitude filosófica contemplativa, engendraram em seus escritos uma noção de práxis também contemplativa. Com efeito, Lefebvre (1979, p. 26) escreve, “elevar-se sobre o mundo pela reflexão pura é permanecer prisioneiros da pura reflexão” e tal atitude tem contribuído para a aceitação do mundo como ele é.

Observa-se que tratar práxis como uma abstração é um erro comum cometido por diversos profissionais ligados à educação. Tal equívoco pode ser verificado quando se atribui à educação a tarefa de transformar e/ou solucionar as contradições sociais presentes na atual sociedade. Na visão de Lefebvre (1979), isso significa embarcar nas armadilhas do materialismo idealista, pois se reparte a sociedade em duas partes, das quais uma pode se elevar (a educação) e se sobressair sobre a outra.

Quando se reflete sobre a importância dessas afirmações, verifica-se que elas se inserem no cerne da própria formação daqueles que trabalham com a educação e o ensino. Ao indicar a necessidade de que os próprios educadores

precisam ser educados, tanto Lefebvre (1979) quanto Marx e Engels (2007a) apontam para necessidade de uma formação que possa conduzir o indivíduo à autoemancipação.

Na concepção de Mészáros (2008), isso não pode ser feito sem desafiar as formas dominantes de internalização já consolidadas pelo capital no sistema de educação escolar. Necessita-se, urgentemente, segundo o autor, de uma alternativa abrangente e “concretamente sustentável” ao que já existe. Tal alternativa seria a constituição de uma contraconsciência, a qual não deve ser contemplativa, mas, ativa, dinâmica, abrangendo tanto a situação objetiva quanto a subjetiva das pessoas. Dessa forma, caberia à educação escolar buscar a formação dessa contraconsciência nos sujeitos.

Mediante isso, a categoria da práxis tem relevância para a transformação da estrutura social. Marx e Engels reiteram a importância da práxis na transformação da realidade, expressando na *Tese II Ad Feuerbach*:

A questão de atribuir ao pensamento humano uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas sim uma questão prática. É na práxis que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade, a precisão, o poder de seu pensamento. A discussão sobre a realidade ou irrealidade do pensamento – isolado da práxis – é uma questão puramente escolástica (MARX; ENGELS, 2007a, p. 100).

A categoria da práxis, assim, não está ligada ao simples fazer e sim ao fazer consciente, o qual deve se imbuir de um conhecimento teórico e prático da realidade objetiva.

Marx, ao restituir ao pensamento humano sua força ativa, elaborando estratégias para que a classe operária contestasse as instituições existentes, instituiu outra visão à práxis, elegendo-a como uma categoria de análise. Dessa forma, devido ao caráter revolucionário do marxismo, a noção de práxis, a partir de Marx, emerge e supera a tomada de posição idealista, especulativa e materialista verificada nos filósofos anteriores.

Por isso, é indispensável entender que a categoria da práxis ocupa um lugar central na filosofia da educação, visto que esse elemento é considerado parte do processo de transformação do mundo e possibilita ao educador compreender o seu papel como ser ativo na sociedade.

3.1 Resgatando o conceito de práxis

Sánchez Vázquez (2007, p. 219) inicia sua conceituação de práxis da seguinte forma: “toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis” e enfatiza que de acordo com a teoria marxista qualquer tentativa de se igualar atividade e práxis deve ser repelida, pois não existe sinal de igualdade entre ambas.

A frase do autor, no entanto, já de início pode suscitar questionamentos pertinentes à prática educativa, tais como: a atividade docente pode ser considerada práxis? Ou, *toda* atividade docente é uma atividade? Ou ainda, *toda* atividade docente é uma práxis? Qual a relevância da práxis para o profissional da educação? Para responder a tais questões é imprescindível compreender o significado da categoria práxis.

Por que, então, Sánchez Vázquez (2007 p.219) alerta para a necessidade de distinguir a práxis como uma atividade específica? Justamente porque existem outras formas de atividade que estão intimamente vinculadas à práxis e com ela se confundem, mas na realidade não podem ser consideradas práxis, como é o caso, por exemplo, da atividade teórica que está intimamente ligada à práxis, porém, para Vázquez, não é uma práxis.

Assim, o autor define a *atividade em geral* como “o ato ou conjunto de atos em virtude do qual um sujeito ativo (agente) modifica uma matéria prima dada”. Levando-se em conta que a definição trata de uma atividade em geral, a espécie de ato realizado pode ser de natureza física, psíquica ou social; o sujeito ativo que pratica o ato pode ser físico, biológico ou humano e a matéria prima sobre a qual se atua pode ser um corpo físico, um ser, um grupo, uma instituição social, dentre outras. O resultado dessa atividade originará um conceito, um instrumento, uma obra artística, uma invenção, uma nova teoria, um novo sistema e tantos outros.

A partir daí é possível verificar que a atividade é efetiva e não é passiva, pois na atividade o agente é o “sujeito ativo” que age, que atua e não o que fica na disponibilidade ou na possibilidade de agir. Realizar vários atos juntos e desarticulados, porém, não caracterizam uma atividade; para tanto, é preciso que

os atos se articulem num processo total, a fim de modificar uma matéria-prima e desencadear um resultado, que é a própria matéria-prima modificada.

Assim como o trabalho humano é diferenciado por Marx do trabalho instintivo realizado pelo animal, a atividade humana aqui também se distingue da atividade apresentada pelos animais. Sánchez Vázquez (2007) enfatiza que a atividade animal pode manifestar-se, também, como uma série de atos tão complexos como, por exemplo, o da construção de um ninho por um pássaro, sem que isso ultrapasse uma atividade considerada meramente biológica ou instintiva.

Deve-se sublinhar, por outro lado, que a atividade humana prefigura um resultado idealizado anteriormente pelo pensamento, ou seja, implica a intervenção da consciência. Assim, os atos realizados por um sujeito ativo são dirigidos por um fim, previamente idealizado, o qual determina um resultado a ser alcançado num produto efetivo, real.

O que ocorre, porém, é que, nem sempre, o produto real encontra-se de acordo com o fim idealizado, o que leva a uma readequação intencional da atividade humana para aproximar o mais que possível o produto real do ideal, trata-se de adequar intencionalmente o real ao ideal, mas essa adequação nem sempre é perfeita. Desse modo, Sánchez Vázquez (2007, p. 221) evidencia na atividade humana a existência de uma inadequação entre intenção e resultado. O autor enfatiza que “para que se possa falar de atividade humana é preciso que se formule nela um resultado ideal, ou um fim a cumprir, como ponto de partida, e uma intenção de adequação” mesmo que o modelo realmente alcançado esteja diferente do modelo originalmente idealizado.

Uma vez colocada a definição de Vázquez (2007) para a atividade humana, pode-se inferir que a docência é uma atividade, pois, de modo geral, verifica-se que a atividade docente é um ato realizado por um agente (o professor), sobre uma determinada matéria (o aluno) visando sua modificação. Por outro lado, pressupõe-se que ela tenha um fim ideal (idealizado), a partir do qual se propõe atingir um resultado real. Na medida em que o fim ideal não é alcançado, procura-se efetuar adequações com a intencionalidade de atingi-lo. Por consequência, toda atividade docente só passa a ser uma atividade quando ela sai do nível da passividade e vai para o nível da efetividade.

Evidentemente que os fins pretendidos com a atividade docente dependem do sujeito efetivo e de sua posição diante da realidade em que vive, ou seja, os fins pretendidos estão de acordo com a consciência do agente que os determina. Assim sendo, o educador pode negar uma realidade efetiva ou afirmar uma realidade existente, mas sem intencionalidades de modificações sociais.

Trata-se, nesse ponto, de salientar a importância “da consciência de um homem social que não pode prescindir da produção de fins em nenhuma forma de atividade” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p. 222). Por isso, a atividade docente se manifesta como um produto do conhecimento obtido pelo educador ao longo de sua existência. Isso se apresenta na forma de conceitos, teorias, leis, hipóteses, tautologias, mediante as quais esse educador conhece a sua realidade e se posiciona diante dela.

Por outro lado, quando se trata de definir a categoria da práxis, outro autor que trata do assunto é Kosik (1976, p. 201-202), para o qual a própria realidade humano-social se desvenda por meio do conceito de práxis e vice-versa. Para ele, a práxis é inserida como uma categoria formadora do ser humano, portanto, também uma categoria ontológica: “a práxis é a esfera do ser humano”.

Assim como o trabalho, a práxis coloca em evidência o verdadeiro caráter da criação humana. Isso porque se apresenta como um processo ontocriativo, no qual o homem manifesta a realidade em que vive em sua criação e em sua obra. De forma inversa, por meio da obra e da criação humana pode-se ter acesso à realidade na qual o homem vive. Assim, na práxis o homem cria a realidade (humano-social), como também compreende a realidade na sua totalidade. Por isso a categoria da práxis, muitas vezes, confunde-se com a categoria do trabalho.

Buscando, então, a definição de Kosik (1976) para o significado da práxis, verifica-se que ela é uma atividade histórica, por ser unidade do homem e do mundo, constitui-se na prática e se renova continuamente no devir histórico. A práxis, desse modo, cria um modo específico de ser do homem e se articula a ele em todas as suas manifestações, determinando-o em sua totalidade.

Em relação ao processo histórico, Sánchez Vázquez (2007) propõe, na **Filosofia da práxis**, conceber a história como um produto das intenções humanas. Assim, ora a práxis pode assumir um caráter intencional, na qual o

indivíduo está determinado a atingir um fim e com isso atua modificando o mundo onde vive; ora detém um caráter não intencional em que as atividades humanas se integram socialmente umas às outras.

Dessa forma, a práxis pode perfazer resultados que fogem à intencionalidade do ato, mas que são suficientes para promover transformações sociais. Assim, se o processo histórico é predominantemente produto de uma práxis humana não intencional, por vezes, ele pode ser também produto de uma práxis intencional coletiva, na qual indivíduos reunidos em coletividade elegem determinadas práxis que ocasionam mudanças históricas à sociedade.

Observando-se as definições pertinentes ao conceito de atividade e de práxis, verifica-se a existência de uma diferença entre ambos e que essa reside especialmente no resultado obtido. Por um lado, na práxis o resultado alcançado é sempre uma nova realidade, a qual existe independentemente dos homens ou dos sujeitos concretos que a engendraram. Nela, o sujeito atua sobre uma matéria que existe independentemente de sua consciência, de seus atos e de suas manipulações como afirma Vázquez (2007). Por sua vez, em uma atividade pura e simples, o sujeito planeja e atua consciente e intencionalmente sobre uma matéria previamente concebida, modifica-a, mas não traz transformações para o mundo real e objetivo.

Apoiando-se nos autores já abordados e retornando aos questionamentos anteriores, busca-se responder à seguinte questão: a atividade docente pode ser considerada práxis?

A resposta à questão levantada está na reflexão sobre os resultados alcançados com a prática educativa. Como se pode verificar, a prática docente é uma atividade humana, pois ela deve atuar planejada e intencionalmente sobre uma matéria, previamente conhecida, visando atingir objetivos, também previamente elaborados. Atividade, no entanto, não é sinônimo de práxis e, como alerta Vázquez, a essência do que é a práxis não se manifesta de maneira direta e imediata na aparência e na prática cotidiana. Se por um lado, a atividade docente traz modificações na matéria prima trabalhada, de outro lado, a práxis pedagógica deverá acarretar transformações para a sociedade. A citação de Sánchez Vázquez (2007, p.226) apresenta subsídios para essa reflexão:

Sem essa ação real, objetiva, sobre uma realidade – natural ou humana – que existe independentemente do sujeito prático, não se pode falar propriamente de práxis como atividade material consciente e objetivamente; portanto, a simples atividade subjetiva – psíquica – ou meramente espiritual que não se objetiva materialmente não se pode considerar como práxis.

A atividade docente, portanto, torna-se uma práxis quando busca vencer a barreira do teorismo, quando deixa de ser uma atividade apenas e se torna uma “atividade prática consciente” que traz transformações para a realidade sócio-histórica. Kosik (1976) afirma que a categoria da práxis é a própria determinação da existência humana como elaboração da realidade social, portanto, por intermédio da práxis o homem cria o mundo em que vive.

Para vencer a barreira do teorismo, Kosik (1976, p. 60) explica na **Dialética do concreto** que “as relações objetivas se manifestam ao indivíduo não na intuição, mas na práxis, como mundo do trabalho, dos meios, dos fins, projetos, obstáculos e êxitos” e que para a realização da práxis há, contudo, uma inegável relação entre a teoria e a prática.

3.1.1 A relação teoria e prática

De acordo com a *VIII tese* de Marx e Engels (2007a, p. 102) *ad Feuerbach*: “toda vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios que induzem a teoria para o misticismo encontram sua solução racional na práxis humana e na compreensão dessa práxis”.

Pela citação, observa-se que Marx e Engels esclarecem que a solução para o misticismo, para a contemplação, pode ser buscada por meio de uma saída racional, todavia, essa racionalidade deve estar aliada à práxis humana. A compreensão da práxis, dessa maneira, está intimamente ligada ao uso da razão, entretanto, de acordo com a teoria marxista, a razão deve ser buscada no mundo real e objetivo.

Quando se pensa sobre a educação escolar, verifica-se que nela há uma estreita relação entre a racionalidade (atividade teórica) e a práxis (atividade prática).

Kosik (1976), ao abordar a categoria da práxis, recomenda que, para se entender o seu significado, não é recomendável utilizar a relação teoria *versus* prática ou contemplação *versus* atividade, exaltando o primado de uma sobre a outra. Isso porque a verdadeira essência do que é a práxis só se manifesta de forma historicamente determinada e, portanto, analisar a práxis comparando-a a teoria levaria a ocultação do seu significado ontológico.

Em educação, há que se atentar para o seguinte fato, quando a prática é privilegiada em detrimento da teoria, quando se opõe uma à outra, currículos e atividades pedagógicas não se coadunam aos objetivos pré-estabelecidos. Embora esteja claro que a teoria não se realiza e não produz mudanças reais sem a prática, há a necessidade de se entender que a atividade prática humana só produz resultados, conscientemente planejados, quando respaldados por uma teoria.

Sánchez Vázquez (2007, p. 239) explica que enquanto a atividade prática pressupõe uma ação efetiva sobre o mundo, a atividade teórica apenas transforma nossa consciência dos fatos, nossas ideias sobre as coisas. O autor alerta, também, que não se trata de opor teoria à prática, mas sim de diferenciá-las. Nesse aspecto, chama a atenção para a seguinte afirmação: colocar a teoria contra a prática é visualizar a prática em um sentido meramente técnico, utilitário e pragmático.

Pistrak (2000) estudando centenas de perguntas feitas aos professores constata que a grande maioria deles se apaixona principalmente por questões práticas e que a teoria, por outro lado, deixa-os indiferentes, frios, entre outros estados de espírito ainda menos receptivos.

Embora essa cisão entre teoria e prática possa ser observada corriqueiramente nas escolas, boa parte dos educadores não percebe a existência dessa separação. Marx (1996, p. 134) escreve, em seus apontamentos, sobre esse condicionamento, causado pelas ilusões geradas na própria natureza do ofício, e lança as seguintes questões aos indivíduos condicionados: “como vem a ocorrer que suas relações se tornem autônomas

frente a eles? Como as forças de sua própria vida se tornam superiores a eles?” Condicionados pela sociedade em que vivem os profissionais da educação podem não visualizar a separação existentes entre teoria e prática em seu cotidiano. Konder (2009), escrevendo sobre essa alienação, afirma:

A separação entre trabalho intelectual e manual cava um abismo entre a teoria e a prática, provocando o exílio da teoria para fora da prática e instaurando formas de atividade das quais a teoria tinha necessariamente de ser banida. De dois aspectos de uma realidade – a práxis humana – a teoria e a prática passam a ser realidades independentes, capazes de se estranhar reciprocamente (KONDER, 2009, p. 65).

Por conseguinte, a separação entre trabalho manual e intelectual também traz consequências para a educação. Em função disso, muitas vezes a teoria se encontra apartada da prática, trazendo resultados questionáveis para o sistema educacional, como se constata na concretude das escolas.

A inserção de políticas públicas, por sua vez, colabora para a conformação dos educadores, os quais, desamparados teórica e politicamente, acatam determinados programas sem examiná-los à luz de uma fundamentação pedagógica. Pressionados pelas condições objetivas, por exigências burocráticas, desfavorecidos no próprio sistema escolar, os professores conduzem o processo de ensino-aprendizagem, muitas vezes, apoiados apenas em experiências anteriores.

Certamente há professores que não estão aí inseridos, entretanto, Paro (2001), em estudo junto às escolas públicas de educação básica, constata que existe um descompasso entre as práticas desenvolvidas na escola e as teorias apresentadas na academia. O autor aponta para a necessidade de buscar, intencionalmente, a ligação existente entre a teoria e a prática, destacando que a atividade teórica desenvolvida tanto na academia quanto na escola não deve estar desvincilhada da realidade objetiva da escola e do mundo concreto.

A teoria, desse modo, deve assumir um papel necessário ao planejamento e condução da atividade prática pedagógica, pois somente a prática não basta a si mesma. Sánchez Vázquez (2007, p. 35) no seguinte excerto expressa sua opinião sobre o assunto:

Assim, pois, o homem comum e corrente vê-se a si mesmo como o ser prático que não precisa de teorias; os problemas encontram solução na própria prática, ou nessa forma de reviver uma prática passada que é experiência. Pensamento e ação, teoria e prática, se separam. A atividade teórica – imprática, isto é, improdutiva ou inútil por excelência – se lhe torna estranha; nela não reconhece o que considera como seu verdadeiro ser, seu ser prático-utilitário.

Com efeito, um exemplo de que a prática muitas vezes se aparta da teoria nas escolas, é encontrado na elaboração do Projeto Político e Pedagógico (PPP). O que se constata em relação ao assunto, muitas vezes, é a formalização de um PPP fundamentado em teorias pedagógicas diversas das atividades pedagógicas desempenhadas no interior das salas de aula. Assim, as práticas realizadas na cotidianidade das escolas permanecem esvaziadas dos objetivos estabelecidos no Projeto inicialmente proposto. Por conseguinte, a formação e o desenvolvimento dos educandos divergem daquela pretendida inicialmente no Projeto Político Pedagógico.

Para Kosik (1976), o educador que não se utiliza conscientemente de uma fundamentação teórica, cai numa obviedade e tudo aquilo que a teoria poderia tornar visível, claro e perceptível, volta a decair no anonimato e na obscuridade. Ao optar pelo óbvio, pela consciência simples, pelo senso comum, o educador perde a oportunidade de propiciar conhecimento, desenvolvimento humano e social, assim como o atributo de formar novos sujeitos sociais.

A teoria, nesse sentido, não pode ser considerada uma intromissão no processo prático, ou seja, a atividade teórica não pode se tornar um empecilho à realização da prática escolar. Outrossim, a teoria auxilia o educador para que suas atividades práticas não persigam o caminho do senso comum. Sublinha-se, mais uma vez, que a condução de uma prática sem reflexão teórica traz como consequência a adoção de atividades pedagógicas acríticas, respaldadas no senso comum, no mimetismo.

Desprovida de conteúdo científico, sem finalidades e sem objetivos sociais a ser alcançados, a prática pedagógica se esvazia, empobrece e pode redundar na formação de indivíduos acríticos e prontos para sociedade de consumo capitalista.

Otávio Ianni (2000, p. 239) ao escrever sobre a formação do pensamento na Modernidade e Pós-Modernidade, afirma que isso “é toda uma visão do mundo

que cede espaços cada vez mais amplos ao pragmatismo, à organização sistêmica, à razão instrumental, que também nasceram com a Modernidade”. Constata-se, portanto, que a questão da unidade entre prática e teoria na escola está ligada diretamente aos pressupostos reais do mundo contemporâneo.

Desse modo, o educador faz exatamente o que se espera dele, isto é, sua consciência coincide com as exigências da sociedade capitalista, em que só é produtivo aquele e aquilo que é prático. Decerto, isso também é salientado por Sánchez Vázquez (2007), para quem o pragmatismo identifica o verdadeiro com o útil. A verdade, assim, encontra-se subordinada aos interesses ligados ao modo de produção, àquilo que é mais vantajoso e ao que é útil acreditar.

Justamente por isso, o mundo prático é para a consciência comum apenas um mundo de coisas e de significações em si. Faz-se imprescindível, portanto, a passagem dessa consciência ingênua para uma consciência filosófica que possa captar as coisas para si.

O pleno desenvolvimento do ser humano, como explica Duarte (2004), demanda a superação da genericidade em-si pela genericidade para-si, que permita a formação de um ser universal que possa ver o mundo como uma verdade que nunca é absoluta. Essa consciência não pode ser alcançada de forma casual e imanente. É o que, também, destaca Sánchez Vázquez (2007), quando afirma que a consciência filosófica só pode ser alcançada porque, ao longo da história, pensadores amadureceram suas ideias e criaram premissas necessárias à compreensão dos fenômenos sociais.

O desenvolvimento do conhecimento teórico, nesse sentido, incluindo aí as formas mais elevadas de atividade científica, não surge por acaso e de forma natural e imanente, mas, avança no decorrer da transformação do mundo, mediante a produção da vida material e a atividade prática humana. De fato, a produção material impõe novas exigências e necessidades que possibilitam a ampliação e elaboração de outros conhecimentos, refletindo na história do conhecimento humano e das teorias geradas no decorrer das práxis desenvolvidas, que tornam-se abstrações elaboradas pela consciência humana no percurso histórico da humanidade.

Sánchez Vázquez (2007, p. 255) apresenta, porquanto, a práxis humana como o fundamento da teoria, a qual é elaborada de forma social e histórica. A

atividade teórica “só pode ser fecunda se não perde seus nexos com a realidade que deve ser objeto de interpretação e transformação, e com a própria atividade prática que é sua fonte inesgotável”.

Com essas considerações, verifica-se que teoria e prática não se opõem, ao contrário, a teoria depende da prática na medida em que a prática é fundamento da teoria. A atividade prática, por sua vez, determina o horizonte de desenvolvimento da teoria e o progresso do conhecimento. Portanto, teoria e prática se vinculam e nessa vinculação não há limites claros e definidos.

Isso porque a prática não se torna teoria por si mesma e não deixa transparecer, à primeira vista, uma racionalidade ou uma verdade autônoma. Para tanto, é necessário compreendê-la como práxis. Com efeito, a prática tem sua racionalidade, mas sem a sua compreensão ela permanece oculta.

3.2 A práxis como elemento revolucionário

Para os indivíduos inseridos na sociedade capitalista, no entanto, o verdadeiro sentido da práxis se encontra velado, pois a realidade é captada por meio de representações caóticas, alienadas e fetichizadas. Para Lefebvre (1979), em determinadas estruturas sociais e modos de produção as práxis sociais produzem representações e, essas representações podem aumentar ou diminuir a falta de transparência de uma sociedade, esclarecer ou obscurecer o real.

O obscurecimento da realidade se apresenta nas notícias veiculadas diariamente, como por exemplo, quando se aborda o tema da violência nas escolas, quando se fala nas drogas que invadem o território escolar ou quando se menciona a falta de professores e sobre a baixa qualidade do ensino público. Tais notícias, em geral, abordam o fato em si, no entanto, a totalidade social não é mencionada.

Por outro lado, a solução para essas contradições tem sido proposta em medidas reformistas inseridas, paliativamente, por meio de políticas públicas e de novas práticas educativas na tentativa de resolver tais questões. As estatísticas, entretanto, demonstram que o quadro social não tem se alterado. Sader (2004, p.

122), baseado em dados da ONU, constata que “a concentração das contradições na periferia do capitalismo [...] aprofundou-se nas últimas décadas”. Enquanto o nível de vida no centro do capitalismo elevou-se, na periferia ele piorou de forma generalizada afirma o autor.

Tal racionalidade, que acredita no poder das reformas sociais, é remanescente dos pensadores iluministas dos séculos XVII e XVIII que concebe os homens como produto da educação e do meio, exemplo do pensamento iluminista pode ser encontrado em Rousseau, Voltaire, Locke e outros. No entanto, o Século das Luzes deixou suas raízes plantadas na racionalidade humana, perdurando a crença de que a educação permite que o homem saia do reino das sombras e passe ao reino da razão.

Na sociedade contemporânea, quando se designa à educação formal incumbências como: a) amenizar a violência, inculcando determinados valores; b) frear a devastação da natureza, concebendo uma educação ambiental; c) resolver o problema da indisciplina, inserindo interdisciplinarmente a ética, d) solucionar as dificuldades de aprendizagem, colocando a culpa na qualidade da educação, e) diminuir as desigualdades sociais com promessas de mobilidade social; institui-se à educação a tarefa de solucionar as contradições sociais engendradas pelo modo de produção. Muitos são, portanto, àqueles que acreditam nesse poder delegado à educação, incluindo os que se inserem na educação escolar.

Novamente é importante frisar o pensamento de Marx e Engels (2007a, p.100), ou seja, “o próprio educador precisa ser educado”. Dizer que o próprio educador necessita ser educado é admitir que se o educador é parte integrante de uma sociedade alienada e fetichizada, ele também se encontra sobre o domínio da alienação. Desse modo, o educador seu próprio caminho para a autoemancipação, para que sua práxis possa estar respaldada por uma reflexão adequada, fundamentada em um conhecimento cujas raízes estão no mundo objetivado, um conhecimento particular que só tem sentido no universal.

Entretanto, um dos limites para a inviabilidade de uma educação formal que possa conduzir os indivíduos à autoemancipação é justamente a alienação.

No âmbito deste estudo a alienação não será analisada em profundidade, pois essa é uma categoria que demanda extensos estudos. Netto (1981) salienta que sobre o assunto “muita tinta já correu” e centenas de estudiosos já se

dedicaram ao tema. Há, entretanto, necessidade de buscar o seu entendimento porque o contexto sócio-político no qual vivemos assim o exige. Só entendendo a alienação se compreende o sentido da autoemancipação.

Para se entender o mecanismo da alienação é importante verificar a relação existente entre os indivíduos concretos e as coisas do mundo. As coisas não existem por si mesmas, há uma relação entre sujeito-objeto: o sujeito é o indivíduo real, social, tomado em suas relações sociais no conjunto de toda uma sociedade; o objeto são as coisas, as obras, os produtos impregnados de técnicas e ideologias existentes na sociedade. Para a construção desses objetos, o homem se utiliza do pensamento.

De um lado, o homem é objetivado por esses produtos, neles o homem se realiza, pois eles são produções de seu pensamento. Por outro lado, o ser humano se perde em suas obras, as quais se voltam contra ele e o arrastam, o escravizam, o deslumbram, o fascinam.

Isso porque, esses objetos, abstratamente transformados em mercadoria - em dinheiro, tendem a fazer de seu criador também uma coisa, uma mercadoria que se vende e se compra (LEFEBVRE, 1979, p. 10). Marx, explica que o homem se aliena porque produz os objetos, mas esses não lhes pertencem, assim o indivíduo se encontra alienado de sua própria produção.

A não transparência da sociedade capitalista esconde o caráter real da mercadoria e impõe uma ideologia que é um reflexo invertido e deformado do real, escondendo a contradição existente entre a produção das mercadorias e a apropriação da mais-valia. A teoria do valor, demonstrada por Marx em **O Capital**, explica a exploração da força de trabalho humano e revela a intensificação do excedente da mais-valia.

O que se verifica é que em uma sociedade onde a mercadoria reina absoluta, uma sociedade fetichizada e desvirtuada, o homem dá vida aos produtos da sua criação e se torna ele mesmo uma coisa, esse é o fenômeno da reificação tão bem explicado por José Paulo Netto (1981). Lefebvre (1979), também explica que o processo da reificação arrasta para si toda uma sociedade, pois a forma com que as coisas se apresentam é enganadora, conduz à confusão entre a coisa natural (imóvel) e a social (abstrata e historicamente formada),

deformando e dominando as relações sociais, transformando-as em uma relação entre coisas.

As relações sociais de produção capitalista, por sua vez, não se perpetuam automaticamente. Em uma sociedade mercantil capitalista, as relações sociais só se mantêm, só sobrevivem, porque os seres sociais que vivem nessa sociedade já as interiorizaram. Essas relações sociais se encontram naturalizadas e se incorporam aos sujeitos sociais. Tanto a educação formal, quanto a educação informal contribuem para que isso aconteça.

Um autor que colabora para o entendimento da alienação e a crise na educação é Mészáros (1981, p. 260), que respaldado em preceitos marxistas, afirma que “nenhuma sociedade pode perdurar sem seu sistema de educação próprio”. Essa afirmação implica compreender que a sociedade capitalista só se sustenta respaldada por um sistema de educação e que esse sistema está imbuído na reprodução social dos indivíduos necessários à sua manutenção.

Isso acontece porque desde o berço, os indivíduos são educados para aceitar uma forma específica de ser, de vestir, de consumir, de sonhar, de amar, de conhecer. Os sujeitos sociais adotam determinadas ideologias e formas de ação condizentes com as perspectivas gerais da sociedade de mercadorias e as tomam como suas aspirações, fazem-na sem maiores questionamentos. Dessa maneira, anseiam por profissões, amores, aquisições, coisas, crenças, próprios dessa sociedade e aceita como suas essas aspirações. Assim, o sujeito se subjetiva na sua objetividade.

Opor-se a essas formas de alienação, no entanto, demanda reflexão, exige formação teórica sólida, amparada em uma prática consciente. Para Konder (2009, p. 65) “a consciência divorciada da prática marca, no homem, a alienação”, desse modo, a análise do real (da práxis) escreve Lefebvre (1979), deve “dissipar essas névoas”, penetrar nas aparências.

Mészáros (1981, p. 161) complementa essa idéia ao tratar sobre aspectos ontológicos e morais da alienação humana, ressaltando que “o único poder de superar positivamente a alienação da atividade humana é a própria atividade humana autoconsciente”. Nesse aspecto, a aquisição de uma contraconsciência, de uma consciência humana autoemancipada é peça chave para a adoção de uma práxis consciente.

Para a adoção de uma atividade prática autoconsciente, isto é, para que o educador seja partidário de uma práxis pedagógica consciente, é preciso, em primeiro lugar, que ele entenda que os homens reais, por meio de suas ações, é que transformam as circunstâncias em que vivem. Marx e Engels (2007a) explicam na **Ideologia Alemã** que são os homens reais, seres históricos e sociais, que mudam as circunstâncias, utilizando-se do seu trabalho, da sua práxis. E esse conceito de circunstâncias assume uma definição muito mais ampla do que a visualizada pelo senso comum.

A fim de entender o significado de circunstâncias, Heller (2008, p.11-12) esclarece que o termo assume um sentido que vai além dos fatos e fenômenos sociais. Na definição da autora, o conceito de circunstâncias é compreendido como “a unidade de forças produtivas, estrutura social e formas de pensamento, ou seja, um complexo que contém inúmeras posições teleológicas, a resultante objetiva de tais posições”.

Por isso, Marx e Engels escrevem na *III Tese sobre Feuerbach*: “a coincidência da mudança das circunstâncias e da atividade humana ou automudança só pode ser considerada e compreendida racionalmente como práxis revolucionária” (MARX; ENGELS, 2007a, p. 100). Os autores chamam a atenção nessa tese para a coincidência da mudança das circunstâncias e da automudança na atividade humana, denotando uma relação dialética que sugere o complexo movimento social. Isso pode ser observado quando os homens, por intermédio da práxis revolucionária, ao mesmo tempo em que transformam o mundo em que vivem, transformam-se adquirindo outra racionalidade.

Um professor que visualize conscientemente a sua atividade docente como práxis, poderá se encontrar a um passo de adequá-la a um fim revolucionário. O que o marxismo possibilita é uma teoria filosófica para outra concepção de mundo, que permite visualizar a complexidade dessa estrutura social. Uma referência necessária para todo o pensamento e ação que se propõem mediadores da emancipação humana. Não uma utopia, mas um instrumental teórico que vinculado conscientemente a uma práxis, denominada revolucionária, colaboraria para a transformação radical da estrutura social.

A práxis revolucionária, por conseguinte, torna possível um caminho que pode desvendar o que está oculto, restabelecendo a coincidência entre as

representações que se faz do mundo e sua realidade objetiva, permitindo ao indivíduo uma via de autoemancipação. Lefebvre (1979) salienta que, pela práxis revolucionária, é possível reencontrar a ideia de superação, que cria uma inteligibilidade na cabeça dos homens e a racionalidade do social.

Somente a práxis revolucionária, articulando a teoria (verdadeira) e a ação (prática provada), restabelece as condições de uma transparência, interrompida por longo período histórico. A práxis revolucionária suprime as condições das representações ilusórias, as quais são produtos de condições que elas mesmas não puderam esclarecer (LEFEBVRE, 1979, p. 48).

Porquanto, a educação formal deve imbuir-se de uma estratégia educacional definida, e o remédio, adverte Mészáros (1981), não deve ser encontrado em um fictício mundo interior e distante do mundo real, ao contrário, deve ser encontrado no mundo objetivo. A solução, portanto, não se encontra no mundo do conhecimento, mas no mundo real, não no utopismo educacional, mas na totalidade do processo social.

A totalidade social, entendida a partir de uma visão dialética, necessita contemplar o estudo do cotidiano, pois, conforme adverte Duarte (2007), se há uma relação entre educação escolar e a vida do indivíduo, a qual é constituída também na esfera cotidiana da prática social, então, essa relação deve ser estudada. Isso porque é na esfera do cotidiano que os limites e as possibilidades da educação escolar se realizam.

3.3 Limites e possibilidades de realização da práxis pedagógica

Se o homem, todavia, é vinculado à própria existência por tantas relações, Kosik (1976, p. 60), analisando a “metafísica da vida cotidiana”, atenta para as preocupações que se apresentam na vida cotidiana e que levam os indivíduos à passividade. O homem, para ele, se enreda no conjunto das relações que se lhe apresentam como mundo prático-utilitário e, dessa forma, os problemas se manifestam não na intuição, mas na própria prática humana, “como mundo do trabalho, dos meios, dos fins, projetos, obstáculos e êxitos”.

A prática pedagógica é um fato presente na cotidianidade das instituições escolares. Embora muitas das limitações para essa prática tenham origem na própria vida cotidiana, as possibilidades de realização de uma práxis consciente deverão ser encontradas nesse mesmo cotidiano.

Nesse aspecto, Kosik (1976, p. 69) alerta que a cotidianidade pode ser um mundo de dimensões e de possibilidades calculadas de modo proporcional às forças e faculdades de cada indivíduo e que tudo está ao alcance das mãos para que as intenções de cada um possam ser realizadas. Ressalta o autor, que para além da experiência imediata, da repetição, do cálculo e do domínio começa outro mundo de possibilidades, que é o exato contrário da cotidianidade.

O choque destes dois mundos manifesta a verdade de cada um deles. A vida de cada dia torna-se problemática e se manifesta como vida de cada dia quando sofre uma interrupção. A vida de cada dia não é interrompida por intervenções inesperadas, por fenômenos negativos: a ela também pertence a exceção ao nível da cotidianidade, assim como ao nível da cotidianidade pertencem os feriados (KOSIK, 1976, p. 70).

Nesse sentido, no cotidiano se encontram o núcleo racional e o centro da própria práxis. Lefebvre (1968) afirma que, no entanto, sua verdade e compreensão, só se manifestam racionalmente àqueles indivíduos capazes de se debruçar sobre ela e entendê-la. Para tanto, devem ser buscados conhecimentos e categorias capazes de desvendá-lo. Assim, o autor revela que a cotidianidade não é apenas um conceito, mas um fio condutor para conhecer a sociedade quando se situa o cotidiano no global.

Partindo desse entendimento, a análise do cotidiano é um procedimento racional para captar nossa sociedade, penetrá-la e defini-la. Heller (2008, p. 34) mostra que a vida cotidiana é o centro do acontecer histórico e, portanto, não está fora da história, ao contrário, é a “verdadeira essência da substância social”.

Netto (2007), fazendo um breve ensaio sobre a vida cotidiana a partir de uma ótica lukacsiana, assegura que o cotidiano é insuprimível, ineliminável. Ressalta o autor, que não há sociedade sem cotidianidade e não há homem sem vida cotidiana. Kosik (1976, p. 68) já defendia essa tese, quando afirmava que todo modo de existência humana, ou seja, todo modo de produzir a vida tem sua própria cotidianidade.

A partir dessas considerações, observa-se que, se o cotidiano é ineliminável, nas atividades corriqueiras das instituições escolares ele se apresenta em toda a sua plenitude. Por conseguinte, os fatos cotidianos ocorridos nas escolas não devem ser desdenhados e desprezados, são dignos de conhecimento, pois podem revelar limites e possibilidades para a práxis pedagógica. Trata-se, de acordo com Lefebvre (1968), de reagrupar, captar e recuperar fatos bem conhecidos, mas desprezados e dispersos no cotidiano e reconduzi-los, ao conhecimento, à luz de uma teoria.

Além disso, conforme sublinha Netto (2007), é importante frisar e entender que no espaço-tempo das instituições escolares o ser social se constitui, produz-se e se reproduz. O cotidiano, dessa forma, concebe-se como um elemento constitutivo na formação de professores, alunos, e todos os sujeitos sociais que participam da vida cotidiana das instituições escolares. Posta dessa maneira, a vida cotidiana das escolas também não se separa da história. Antes de tudo, o cotidiano das escolas é parte integrante da própria constituição histórica da vida humana.

Dentre os autores que se propuseram ao estudo da vida cotidiana na modernidade encontra-se o filósofo Lefebvre (1968). Para ele, o cotidiano “entra em cena revestido pelo épico, por máscaras, por vestimentas e por cenários. É exatamente a vida universal e o espírito do tempo que se apoderam dele porque se investem nele [...]”. O espírito do tempo, mencionado pelo autor, nada mais é que os meandros da sociedade mercantil, que se camuflam no cotidiano, e exige do educador uma análise crítica de sua cotidianidade, a fim de decifrar as suas limitações.

Nessa perspectiva, Heller (2008) complementa ao escrever que, quanto maior for a alienação produzida pela estrutura econômica de uma sociedade, mais a vida cotidiana irradiará sua própria alienação para as demais esferas, exigindo que os indivíduos diminuam o abismo existente entre a sua produção e a sua participação consciente nessa produção.

Para escrever sobre a cotidianidade e a vida cotidiana Lefebvre (1968) faz uma análise cuidadosa do tema por meio da literatura, Heller (2008, p. 34) também afirma que “as grandes ações não-cotidianas que são contadas nos livros de história partem da vida cotidiana e a ela retornam”. Dessa forma, Lefebvre

averigua como o cotidiano se apresenta no pensamento e na consciência dos indivíduos, mostrando as suas variadas características e, é interessante notar o quanto essas características levantadas por ele podem ser encontradas no pós-modernismo.

Lefebvre (1968) observou que na vida cotidiana da Modernidade, há uma tendência em privilegiar um único ponto fixo, o local, o lugar do momento, o particular, esquecendo-se do que é universal. Assim, nas obras analisadas, os personagens se circunscrevem à localidade, à cidade e as pessoas modelam seus espaços e ao mesmo tempo são talhadas por ele. A referência a uma realidade maior e estruturante de toda uma sociedade é desprezada. Para além dos livros de literatura, observa-se que essa é uma característica presente no cotidiano, incluindo o cotidiano escolar.

Na instituição escolar, essa tendência a privilegiar o local em prejuízo do universal aniquila no indivíduo a sua capacidade de pensar universalmente; por conseguinte, educador e educando ficam restritos ao seu curto mundo de relações pessoais. Para Heller (2008), é necessário que o indivíduo se eleve de sua particularidade para que a sua esfera de produção seja universal, livre e consciente, caso contrário, tornar-se-á mecânica, especializada, escravizada e alienante.

Outra característica encontrada por Lefebvre (1968) na cotidianidade da vida moderna é um retorno à filosofia clássica de valorização do Eu. Em que o Eu se confunde com o Homem, conduzindo à subjetivação do ser humano. Isso se justifica, porque há uma lógica mais profunda nos meandros da sociedade do capital que suprime a coletividade e valoriza a subjetividade; no cotidiano, essa lógica se manifesta.

E, manifesta-se, também, no cotidiano das instituições escolares, revelando-se em determinadas atitudes como, por exemplo, na psicologização das intervenções educativas, na tendência de culpar o indivíduo pelo fracasso escolar, na ênfase excessiva em cobrar a participação dos pais, dentre outras. Tais atitudes levam à perda da objetividade nos processos educativos e a fragmentação dos sujeitos sociais.

Na verdade, Sève (1979, p. 362) alerta para o fato de que “se ficarmos por aí, encontramos-nos flutuando em idealismo, visto que se está a atribuir à

sociedade enquanto tal a forma psicológica, ou seja, que estamos a psicologizá-la". Além disso, o autor acrescenta que existe uma diferença "qualitativa" entre o indivíduo concreto e o conjunto das relações sociais e que essa diferença, é de difícil compreensão para aqueles que não têm o suporte de uma fundamentação teórica e metodológica solidamente constituída. Nesse sentido, o pensamento de Lefebvre também ratifica que:

Somente o discurso persiste, como fundamento das relações sociais. Sem critério, nem de veracidade nem de autenticidade, nem mesmo de objetividade, o que quer dizer que as relações perdem a sua base. O discurso, forma de comunicação, torna-se também o instrumento e conteúdo. Às vezes, através de uma nuvem verbal que se faz mais espessa, pode-se entrever o conteúdo escondido: o cotidiano. Mas não queremos vê-lo; queremos ainda menos sabê-lo, porque não podemos aceitá-lo. Só falamos disso e, no entanto, jamais falamos disso (LEFEBVRE, 1968, p. 127).

De certa maneira, o educador se encontra impossibilitado de pensar sobre uma realidade maior que monopoliza as questões cotidianas da escola. Isso porque o homem singular não é só um indivíduo, no sentido restrito da palavra, mas, como dispõe Heller (2008, p. 37) "nas condições de manipulação social e da alienação, ele se vai fragmentando cada vez mais em seus papéis" e não consegue identificar um sentido para essa sociedade. O educador, portanto, como sujeito social que vive sob as hostes do capitalismo também se encontra fragmentado pelas circunstâncias.

Eis que a existência de uma pluralidade de sentidos é uma das características apontadas por Lefebvre (1968, p. 123) no estudo do cotidiano. A pluralidade de sentidos trazida pela sociedade do capital afeta tanto o sentido da visão, da audição, quanto o do discurso (verbal ou escrito). Com certeza, a modernidade trouxe consigo o enriquecimento desses sentidos. Para o autor, no entanto, "não se trata apenas de uma complexificação dos sentidos e da informação dada por eles, mas de uma capacidade aumentada de interpretar pelo ouvido as percepções visuais, e, pela vista as percepções auditivas".

No interior da escola as interpretações trazidas pela pluralidade dos sentidos deve ser objeto de estudo e atenção por parte dos educadores. Isso porque essa característica presente na cotidianidade escolar exige do educador

que aumente o grau de educação pelos sentidos, assim como a capacidade teórica de interpretação, tanto dele quanto de seus educandos. Caso contrário, alerta Lefebvre (1968), os sentidos tornam-se teóricos e se afastam do que é objetivo e a abstração se associa à imediatez do cotidiano para constituir o “concreto”. Consequentemente, o que se tem é uma reduzida capacidade para a interpretação e construção de textos narrativos, dissertativos, notícias, poesias, símbolos, charges e tantas outras formas de textos.

Essa reduzida capacidade de interpretação vem, muitas vezes, acompanhada das afrontas infligidas à gramática e ao léxico. A representação do cotidiano, a partir do uso de signos na pós-modernidade, muda de lugar o acento, permitindo a perda do verdadeiro sentido e do referencial. Significado e significante na escrita, confundem-se, devido à presença de signos, simbolismos e determinados códigos que se ritualizam e tornam práticas as mensagens, programando o cotidiano e trazendo, também, a perda do sentido denotativo, contextual e se reflete na baixa qualidade das avaliações. “Cada um lê à sua maneira, situa de acordo com seus gostos o que lê no concreto ou no abstrato, no pragmático ou no sonho” (LEFEBVRE, 1968, p. 95).

Na escola, essa escrita incerta, acompanhada de uma falta de rigor para com a dimensão temporal do tempo vivido, cotidiano e cósmico, também conduz à representação de um cotidiano metamorfoseado, musicalizado, romanceado que esconde a sua face real. Escreve Lefebvre (1968, p. 121) que “somente o contexto eleva as denotações ao nível de determinações comunicáveis”, ou seja, os referenciais devem se respaldar no conhecimento da história, de uma imagem do universo e de uma ideia de homem. Caso contrário, a perda desses referenciais leva ao detrimento da historicidade do cotidiano, o qual passa a ser um fato, ou um encadeamento de fatos.

Há uma forte tendência em se aludir ao fato em si, em tomar o objeto pelo objeto, a forma pela forma. Consequentemente, os indivíduos são conduzidos a uma formação genérica “em-si”. O problema é que, no dia-a-dia, o objeto passa a representar o cotidiano. Faz-se, assim, um inventário do objeto e ele é tomado como representação do cotidiano, como desvendamento da cotidianidade. Esquece-se, assim, o processo de produção das coisas.

Assim, quando se toma a violência como um objeto representativo do cotidiano das escolas ou quando se pensa na droga e seus malefícios, aborda-se somente o fenômeno aparente. Ambos, violência e droga, resgatados como objetos ensimesmados, tornam-se “espetáculos” da cotidianidade. Desse modo, adotam-se as coisas, as pessoas, seus gestos, suas palavras como referências da cotidianidade, mas dissimula-se cuidadosamente a referência real que fica encoberta pelo desdobramento de seus aspectos “objetivais” ou espetaculares. O que se evoca, ao refletir sobre essas questões, é o cotidiano, porém, um cotidiano camuflado.

Por conseguinte, o Sujeito se desfaz. Perde seus fracos contornos, não parece nem uma fonte ou um fluxo. Com ele se desfez o caráter, a personagem, a pessoa. “O que se distingue é o objeto”, que é apenas forma, representação do mundo mercantil no qual se vive, privilegiando o objeto na sua forma pura, perde-se os sentidos e a objetividade do mundo concreto.

Pergunta-se, então, qual a consequência disso para a educação?

A consequência é que se perde, também, o sentido da educação. Na concepção de Tonet (2005), o educador não sabe mais qual sujeito formar, pois se encontra diante de um dilema: ou forma indivíduos para se manter e manter a atual sociedade, ou forma indivíduos que a conteste e a aniquile.

Na cotidianidade das escolas, questões aparentemente simples podem esconder essa vasta problemática, conforme ressalta Tonet (2005), há que se persiga a própria finalidade maior da educação. É imprescindível ao educador conhecer a natureza dos objetivos pretendidos para a educação. Para tanto, as intervenções devem ser planejadas para perseguir esses fins, pois a tendência à subjetivação dos indivíduos exige constantemente que o professor reflita sobre qual ser humano está formando e para qual sociedade quer formar, caso contrário, isso se perde nos meandros da vida cotidiana escolar (TONET, 2005).

Há que se frisar algo que já foi dito anteriormente: a escola deve privilegiar a formação genérica “para-si”. Para Duarte (2007, p. 58), a instituição escolar pode levar o aluno a se relacionar conscientemente com esse cotidiano e isso é possível pela apropriação dos conhecimentos já desenvolvidos historicamente pela humanidade (científicos, artísticos, éticos-filosóficos e políticos).

Além disso, o autor reafirma a necessidade da prática pedagógica escolar produzir no indivíduo necessidades não-cotidianas, ou seja, desejo em se apropriar que vão além daqueles produzidos pela e na cotidianidade. Essa apropriação, todavia, não se manifesta espontaneamente. Ela se manifesta por meio de mediações. A escola e todos os sujeitos que dela participam são responsáveis por mediar esses conhecimentos não-cotidianos.

Com efeito, o educador é parte fundamental no processo educativo. Para Mészáros (1981, p. 163), ele “não é uma peça inerte numa totalidade inerte, mas um ser humano, parte específica de uma totalidade interpessoal, imensamente complexa e inerentemente dinâmica”, e como tal, também possui determinadas necessidades.

Todo ser social possui necessidades que mudam e são cultivadas ao longo da vida. Essas necessidades, originárias cotidianamente na realidade social, produzem poderes, que muitas vezes são incontornáveis, mas levam o indivíduo a criar, a agir, a trabalhar, a pensar e a errar.

Lefebvre (1999), escrevendo sobre o fenômeno urbano, salienta que essas necessidades não dizem respeito somente a imperativos econômicos, normas e valores sociais, mas, que acima das necessidades erigem-se as instituições que as regulam e as classificam estruturando-as. Aquém das necessidades, suscita ele, situa-se “global e confuso”, um alguma coisa que não é uma coisa, mas um impulso, um elã, a vontade, o querer, a pulsão ou o que se quiser chamar.

Para Heller (2008), essas necessidades tornam-se conscientes aos indivíduos sempre sobre “a forma de necessidades do Eu”, ou seja, o indivíduo tem fome, sede, dores, afetos, paixões, desejos, etc.. O conhecimento do mundo fica assim determinado pelo Eu, assim como todas as indagações que se faça a respeito das coisas do mundo, também estão impregnadas por essa particularidade individual.

Tal forma de pensar orienta-se para o indivíduo, para a particularidade. No entanto, esclarece Kosik (1976), pelo simples fato de existir, o homem é um ser social, um ser genérico em-si que pensa, age, sente como um sujeito social, mesmo que não tenha consciência disso. Para que o homem possa se libertar dessa cotidianidade alienada e descobrir sua verdade, deve conseguir dela se

desligar, liberá-la da familiaridade, escolher e despertar para as próprias potencialidades.

Quanto ao educador, para que também ele seja liberto do cotidiano da escola, é necessário que adquira a consciência do Eu e a consciência do Nós e que mantenha uma relação consciente com ambos. “A particularidade individual deve se dissipar na atividade humano-genérica que escolhemos conscientemente” (HELLER, 2008, p. 44).

Ora, se o educador adquire essa consciência e se propõe à educação de seres humanos, então, de acordo com o grau de penetração de sua consciência no processo educativo bem como de acordo com o ser humano que pretende formar, ele deve conduzir a objetividade de sua práxis.

Se Lefebvre (1979) sugere a práxis revolucionária, que para ele possibilita ao educador a retomada de uma inteligibilidade concreta e dialética das relações sociais e restabelece a coincidência entre as representações e a realidade. Sánchez Vázquez (2007) indica a práxis criadora como elemento determinante na produção ou autocriação do próprio homem. Se esse possibilita a formação de um novo sujeito, aquele oferece a ideia de superação e de racionalidade social.

A junção das duas formas de práxis permitiria ao professor entender a sua realidade, enfrentar novas necessidades e novas situações e formar novos sujeitos sociais.

Para exercer o processo prático como uma práxis verdadeiramente criadora, é necessário que o educador tenha como meta uma atividade consciente, ao mesmo tempo, é fundamental que ela seja realizável. Nesse sentido, Sánchez Vázquez (2007, p. 267) escreve: “temos a atividade consciente do sujeito sobre uma matéria dada, que é estruturada de acordo com o fim ou projeto que a consciência trata”.

Além disso, uma práxis criadora sempre pode ser reaproveitada diante de situações que se repetem no cotidiano escolar. Se essas soluções já foram alcançadas, então, elas têm sempre uma esfera de validade. Desse modo, podem ser reaproveitadas sem a necessidade de “estar sempre inventando a roda”. Isso possibilita a generalização e extensão das atividades criadoras para outras situações, já que não se pode viver em um constante estado criador.

Há que se destacar, de acordo com Sánchez Vázquez (2007), que na práxis criadora existe uma unidade indissolúvel entre o subjetivo e o objetivo, representada justamente na consciência do sujeito da práxis. Isso porque, a forma com que o professor deseja imprimir a sua maneira de educar foi concebida em sua consciência, no entanto, a forma como essa ação realmente se realiza não é a mesma, nem uma duplicação, da que já existia anteriormente no aluno.

O resultado definitivo estava planejado idealmente, mas só pode ser considerado definitivo o resultado realmente alcançado com o processo educativo. Isso se deve ao fato de que, quando se trata de educação, a matéria a ser transformada não se deixa transformar passivamente, uma resistência que na prática deveria ser vencida, porém, nem sempre pode ser concretizada.

Nessa perspectiva, é importante frisar que, apesar do professor procurar conhecer seus alunos e os meios necessários para a mediação educativa, a particularidade dos fins da educação ou do projeto educativo sempre enfrentará a resistência dos indivíduos a serem educados e da sociedade na qual estão inseridos. Torna-se impossível, portanto, à práxis educativa ser conhecida plenamente ou ser prevista em todos os seus aspectos.

Isso não significa, porém, que os fins da educação não tenham um papel dominante no processo educacional, contudo, o educador precisa ter consciência dos fins a serem alcançados na condução de sua práxis, buscando definir que homem e para qual sociedade ele quer formar.

4 O CONCEITO DE HOMEM E O DESENVOLVIMENTO HUMANO NA PERSPECTIVA DIALÉTICA

Como visto anteriormente, teoria e prática devem compor uma só unidade, pois a prática é fundamento da teoria, mas dela não se desliga. A prática, assim, deve estar conscientemente apoiada em uma base teórica para que resulte numa práxis consciente e gere o desenvolvimento de novos sujeitos.

O professor, o pesquisador ou qualquer indivíduo responsável pela formação de pessoas deve colocar-se incessantemente diante das seguintes questões: quem é o homem? Como está sendo formado esse homem? Forma-se para qual sociedade? Para elucidar tais questões é imprescindível um suporte teórico, cujas fundamentações filosóficas nortearão as respostas, gerando conceitos, metodologias e práticas pedagógicas peculiares a cada teoria.

Por conseguinte, os profissionais da educação devem munir-se adequadamente de um arcabouço teórico que lhes possibilite obter coerência em sua práxis pedagógica. Nesse sentido, o educador identifica “o homem” que pretende formar e conduz o planejamento de sua prática pedagógica para a finalidade de atingir o objetivo almejado. Os educadores fazem uso consciente de uma teoria filosófica, psicológica e pedagógica para subsidiar essas reflexões?

Verifica-se que, habitualmente, repete-se que a essência do homem não se situa no indivíduo isolado, que essa essência é originada no conjunto das relações sociais, que o homem é um ser histórico. Os educadores entendem o sentido dessas frases ou isso se tornou uma expressão mimética do cotidiano escolar?

Muitas vezes, constata-se que tais colocações não passam de abstrações especulativas que persistem no meio escolar e são encobertas por teorias e filosofias que as respaldam e, cujas considerações de análise, são originadas por uma determinada realidade social e, infelizmente, podem influenciar todo um espaço mental.

Na **Ideologia Alemã**, Marx e Engels (2007b, p.41) atentavam para esse fato quando criticavam os jovens hegelianos por opor “frases feitas” a “frases feitas” e por não combater o mundo real vigente. Com isso, o único resultado a

que chegava a crítica filosófica alemã eram esclarecimentos históricos e religiosos acerca do cristianismo. Ironicamente, Marx e Engels, escrevem que os filósofos alemães e “todas as suas demais afirmativas são apenas enfeites acrescidos de sua pretensão de ter fornecido descobertas de importância histórica mundial com esclarecimentos insignificantes.” Ora, o erro crucial no pensamento filosófico alemão era explicar o homem por meio de uma filosofia especulativa, inversa ao mundo real. Dessa forma, em educação, quando se pretende definir o homem fazendo uso de “frases feitas”, de conhecidos “jargões”, incorre-se no mesmo erro.

Sabe-se que o indivíduo presente na educação institucionalizada é aquele objetivado pela sociedade capitalista. Esse é o sujeito que o educador recebe todos os dias na escola, é o indivíduo real que deve ser entendido, conhecido e pesquisado. Um indivíduo com suas subjetividades, anseios, desejos, ideologias e preconceitos produzidos nas e pelas relações sociais capitalistas.

Nesse aspecto, Lefebvre (1999, p. 70-71), tentando compreender a gênese da sociedade atual, chama a atenção para “as discussões atuais sobre o homem, o humano e o humanismo que retomam, em termos poucos originais, os argumentos de Marx e de Nietzsche contra a filosofia clássica e suas implicações”. E, apesar do assunto exigir coerência de pensamento, haja vista ser uma questão primordial para se entender a dinâmica das relações sociais e da sociedade, o que se descortina diante disso é um caminho para a incoerência – para o irracionalismo. Nesse aspecto, a problemática em se definir o que é o homem tem apresentado diferentes racionalidades.

Lefebvre (1999, p. 71-73) em suas análises mostra tais racionalidades que ora se respaldam na reconstrução de um humanismo, buscando-se um ser humano como um “ser” de necessidades, incidindo em uma análise “positiva” das necessidades humanas; ora se fundamentam na escalada humana, “com leis (biológicas, fisiológicas), mas com uma plasticidade, uma educabilidade e uma adaptabilidade notáveis”.

Em capítulo intitulado **O homem**, do livro **A dialética do concreto**, Kosik (1976) explica que conceber o homem de maneira naturalista contribui para criar a imagem tanto de uma falsa realidade social, quanto da consciência humana e da natureza. Porque a consciência humana, vista como uma função biológica de

adaptação e orientação ao meio, é concebida como propriedade comum a todos os seres superiores. Essa forma de pensar, no entanto, não capta a especificidade da consciência humana.

Lefebvre (1999) também versa sobre o assunto quando explicita que há teses sobre o “meio familiar”, o “meio de trabalho”, o “quadro funcional” ou o “quadro espacial”; e que todas tentam explicar o ser humano e suas necessidades. Tais teses são aceitas confortavelmente na contemporaneidade, apesar das contradições sociais ainda existentes. Sobre elas, Lefebvre (1999, p. 72) assim se refere: “são monstruosidades dogmáticas” que colaboram para referendar o ecletismo teórico na atualidade.

Nesse irracionalismo pós-moderno, provocado pelo ecletismo das ideias, em que ideologia e ciência se confundem, responder à questão “o que é o homem” é tarefa complexa. Para se chegar ao conceito de homem, ora parte-se de uma harmonia preestabelecida, em que o gênero humano ascende naturalmente; ora parte-se de um ser psicológico; ora parte-se de um ser dotado de plasticidade, ou de dons, ou de necessidades (LEFEBVRE, 1999).

De acordo com a fundamentação teórica e metodológica que respalda este estudo, no entanto, reafirma-se a intenção em definir quem é o homem por meio da dialética marxista.

As palavras de Harvey (2006, p. 27) referendam essa escolha: “Apartar-nos de Marx é cortar nosso nariz investigativo a fim de satisfazer à face superficial da moda intelectual contemporânea”. Por todos esses aspectos, ressalta-se, novamente, a importância basilar que todo pesquisador, cujo tema de pesquisa insere-se no conjunto das ciências humanas, busque refletir sobre a questão primordial, que diz respeito à compreensão do conceito de homem e de desenvolvimento humano.

Sobre o conceito de homem, Figueira (1989, p. 23) afirma que “ao definir, pela primeira vez na história, o que é o homem, Marx subverte toda e qualquer anterior interpretação da questão”. Buscando no **Dicionário Aurélio** (Ferreira, 1986), verifica-se que o verbo subverter está ligado a revolver, voltar de baixo para cima, destruir, aniquilar, derrubar, revolucionar. Figueira (1989) esclarece que isso equivale a dizer que a grande revolução que Marx provocou consistiu em

demonstrar que o homem é um ser que se faz “humano” e, faz-se humano pelo trabalho.

Sánchez Vázquez (2007, p. 401) explica que Marx, buscando o conceito de homem, nos **Manuscritos Econômicos e Filosóficos** de 1844 em algumas passagens escreve sobre a “essência humana”, “realidade humana”, “verdadeira realidade humana”. De acordo com Vázquez, nos Manuscritos o trabalho era, para Marx, a essência do homem - sua realidade essencial. Mas, segundo o autor, quando Marx se volta para a realidade histórica social daquela época, buscando explicar essa essência humana, só a vê pelo seu lado negativo. Isso porque, quando Marx escreveu os Manuscritos, essa essência, para ele, só se manifestava como essência alienada pelo trabalho abstrato. O que implica que, nesse período, Marx ainda não caracterizava o trabalho como categoria ontológica.

Em relação a essa questão, Sève (1979) ressalta que, ao escrever **A Ideologia Alemã**, Marx e Engels rompem com a antropologia especulativa e com o humanismo abstrato existente nos **Manuscritos de 1844**; e que, treze anos depois, Marx redime-se no prefácio da **Contribuição para a Crítica da Economia Política**, escrevendo que pretendia regularizar as contas com a sua consciência filosófica de outrora. Sánchez Vázquez (2007) também referenda essa opinião, salientando que, a partir de **A Ideologia Alemã**, Marx abandona a concepção de história da desumanização e humanização do homem contida nos Manuscritos, pois já não parte mais da essência humana, mas da produção e das relações sociais.

Dessa forma, Sánchez Vázquez (2007) considera que Marx e Engels, na **Ideologia Alemã**, promovem uma “viragem teórica” quando, ao criticar o humanismo filosófico, apresentam uma nova concepção de mundo e de homem, rejeitando categoricamente conceituar o homem de forma abstrata e autodesenvolvimentista.

Markus (1974), entretanto, não vê ruptura, mas considera essa “viragem” um aprimoramento intelectual do pensamento filosófico de ambos em direção à consolidação de uma filosofia materialista dialética e ao abandono completo da filosofia neo-hegeliana distante dos fatos reais da sociedade.

Nesse sentido, Marx e Engels partem de pressupostos reais, ou seja, sua filosofia tem conexão direta com o mundo real e não com elementos dogmáticos originados no pensamento humano.

Os pressupostos com os quais começamos não são dogmas arbitrários, não são nem dogmas, são pressupostos reais, dos quais se pode abstrair apenas na imaginação. Eles são os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto as encontradas quanto as produzidas através de sua própria ação. Esses pressupostos são contatáveis, portanto, através de um caminho puramente empírico.

O primeiro pressuposto de toda a história humana é, naturalmente, a existência de indivíduos humanos vivos (MARX; ENGELS, 2007b, p. 41).

Marx e Engels (2007b, p. 42), assim, concebem o homem como um indivíduo real, um ser que necessita comer, beber e dormir e para isso produz em relação direta com a natureza a sua própria sobrevivência e a sua própria condição de vida.

Com efeito, na perspectiva marxista, os homens são sujeitos da história, pois são eles que transformam o mundo, por meio de sua práxis. Por conseguinte, se os homens fazem a história transformando o mundo, então, a cada época histórica os indivíduos, por meio de sua relação com a natureza, produzem sob determinadas condições.

Há, contudo, uma relação dialética que não deve ser menosprezada quando se trata da formação e do desenvolvimento humano, qual seja, ao passo em que transformam o mundo os homens também se transformam. A cada modo de produzir a vida correspondem indivíduos específicos, utilizando as palavras de Marx e Engels (2007b, p. 42), “o que eles são, coincide com sua produção, tanto com o *que* eles produzem, quanto com o *como* eles o produzem”. De um lado, ao mesmo tempo em que os homens produzem a sua vida eles também se produzem e, de outro lado, ao mesmo tempo em que são produzidos eles transformam o mundo e, conseqüentemente, fazem a história. De acordo, portanto, com a dialética marxista o homem é um ser histórico, que produz a história e nela se reproduz a cada modo de produzir a vida.

Para poder produzir a vida, os homens travam relações sociais com outros homens, ou seja, tornam-se sujeitos sociais. Assim, “a consciência da necessidade de entrar em relação com os indivíduos que o cercam marca, para o

homem, o começo da consciência do fato de que, afinal, ele vive em sociedade” (MARX; ENGELS, 2007a, p. 25). Desse modo, as condições dadas objetivamente determinam o modo de produção, assim como originam a organização das relações sociais, o homem, suas ideias, seus interesses e necessidades.

E é esse sujeito que a escola e o professor necessitam buscar compreender, a fim de planejar sua práxis. A práxis pedagógica, nesse sentido, necessita ser planejada e objetivada, visando definir que homem se pretende formar e para qual sociedade formar.

Como salienta Lefebvre (1999), essas reflexões não aparecem por acaso, pois a sociedade atual chegou a um caos tal que reivindica a necessidade constante de que se pense sobre o homem e suas relações sociais.

Severiano e Estramiana (2006), embasados na teoria crítica, propõem investigar as principais características psicossociais dos indivíduos inseridos na sociedade capitalista. Os autores salientam que as implicações das mudanças sociais, engendradas pela reestruturação do capital, fundamentam a formação da personalidade contemporânea e concluem a pesquisa, definindo que tal personalidade revela um sujeito narcisista, hedonista e voltado para si mesmo.

Serão essas as características psíquicas dos indivíduos que adentram a escola na atualidade? Esse questionamento não será respondido no âmbito deste estudo, contudo, pode ser alvo de estudos posteriores tendo em vista a importância do assunto para a compreensão da realidade escolar e dos sujeitos sociais presentes na escola.

Tal indagação, todavia, remete à necessidade de se entender como se formam a consciência e o psiquismo dos indivíduos reais na sociedade do capital, pois essa reflexão está intimamente ligada à formação e ao desenvolvimento dos sujeitos sociais e, portanto, à práxis educativa.

4.1 Sobre a formação da consciência em Marx

O educador Iasi (2008, p. 08), ao discorrer sobre o processo de formação da consciência no livro **Ensaio sobre consciência e emancipação**, expressa o

seguinte posicionamento: “quando conhecemos a consciência como processo sabemos que ela só pode se formar, em um primeiro momento, como conformação dos indivíduos a uma determinada ordem societária”.

Observa-se que Iasi (2008) chama a atenção para o seguinte: a consciência deve ser entendida como um processo, não uma “coisa” que possa ser adquirida ou ainda como uma questão de “ter ou não ter consciência”. É o que postula Leontiev (2004, p. 73) ao explicar sobre o desenvolvimento do psiquismo humano, da consciência humana, que “submete-se às leis do desenvolvimento sócio-histórico”. A consciência, entendida como processo, está sempre em movimento, em constante mutação, desse modo, não deve ser apreendida como algo linear, dado ou recebido pela natureza humana.

O desenvolvimento da consciência do indivíduo, portanto, insere-se dentro de um processo de formação histórica, que engloba tanto a formação individual do sujeito quanto, de forma ontológica, a formação histórica da humanidade. Para utilizar uma expressão de Iasi (2008), a consciência “não é”, ela “se torna”.

Nesse aspecto, o processo de formação da consciência passa por fases distintas. “Longe de qualquer linearidade, a consciência se movimenta trazendo consigo elementos de fases superadas, retomando, aparentemente, as formas que abandonou” (IASI, 2008, p. 13).

Buscando, desse modo, entender esse processo de formação da consciência, recorre-se às explicações de IASI (2008, p. 14) e de Leontiev (1978).

Iasi (2008) explicita que toda pessoa tem alguma representação mental sobre a vida e seus acontecimentos. Essa representação, de acordo com a teoria marxista, provém da realidade concreta e objetiva, formada à princípio na percepção imediata dos vínculos estabelecidos no modo de produção no qual o indivíduo está inserido, ou seja, uma realidade externa que se interioriza nos sujeitos.

Por sua vez, Leontiev (1978, p. 89) explica que se deve considerar o processo de formação da consciência “na sua dependência essencial do modo de vida, o qual é determinado pelas relações sociais existentes e pelo lugar que o indivíduo ocupa nestas relações”. Haja vista que as relações mudam qualitativamente no decurso histórico, assim também ocorre com a consciência humana que muda histórica e socialmente.

A realidade interiorizada pelos sujeitos sociais, porém, não se refere aos aspectos orgânicos e físicos do indivíduo, mas a interiorizações provenientes das e pelas relações sociais concretas, que se estabelecem entre os próprios sujeitos e desses com a natureza. Essas relações concretas à princípio são estabelecidas inicialmente na família, depois no grupo de amigos, na escola, no trabalho e assim por diante. Leontiev explica o assunto:

Assim, a atividade complexa dos animais superiores, submetida a relações naturais entre coisas, transforma-se, no homem, numa atividade submetida a relações sociais desde a sua origem. Esta é a causa imediata que dá origem à forma especificamente humana do reflexo da realidade, a consciência humana (LEONTIEV, 2004, p.84-85).

O indivíduo apreende o mundo por meio dos sentidos, assim capta o que vê, sente, ouve, etc.. O mundo captado, contudo, é o do “concreto aparente”. Dessa forma, busca entender e compreender o mundo em que vive não pelo seu todo, mas por uma parte dele. Esse é o mecanismo básico de formação de uma primeira forma de consciência. Aos poucos, ele interioriza valores socialmente constituídos na e pela sociedade em que vive.

Acontece que aquilo que é visto pela pessoa em formação como mundo externo, como objetividade inquestionável, portanto, como realidade, é apenas uma forma particular, historicamente determinada, de se organizarem as relações familiares. No entanto, esse caráter particular não é captado pelo indivíduo, que passa a assumi-lo como natural. Assim o indivíduo interioriza essas relações, as transforma em normas, estando pronto para reproduzi-las em outras relações através da associação (IASI, 2008, p.17).

Durante sua vivência, portanto, o indivíduo recebe informações já sistematizadas pelo pensamento humano que contribuirão para a formação da sua concepção de mundo. Tais informações são construídas “sob uma base já sólida para que sejam aceitas como válidas” e aquilo que é interiorizado pelo sujeito corresponde à base de seu psiquismo e de sua personalidade.

Para IASI (2008, p.18), uma primeira forma de consciência possui determinados elementos, que podem ser caracterizados por: uma vivência de relações preestabelecidas na realidade dada; uma percepção da parte de um todo

por meio da realidade vivida pelo sujeito; as relações vividas pelo indivíduo são percebidas como algo natural; a satisfação das necessidades e dos desejos do sujeito é condicionada pela existência do outro; as normas, valores e padrões de comportamento já estão interiorizados pelo indivíduo; o indivíduo tenta garantir sua sobrevivência, em primeiro lugar; submete-se às relações e interioriza os valores como sendo seus, zela por sua aplicação, desenvolvimento e reprodução.

Observa-se, diante desses elementos ora caracterizados, que muitos são os sujeitos sociais que, ao longo da vida, permanecem presos a essa primeira fase da consciência, pois se vive em uma sociedade em que as possibilidades do sujeito se desenvolver cognitivamente, psicologicamente, social e culturalmente encontram-se limitadas para a grande maioria da população.

É necessário compreender que uma primeira forma de consciência individual se manifesta alienada pelas relações concretas e imediatas que comprovam e reforçam as relações sociais de produção. O indivíduo, desse modo, não possui condições de superar a consciência comum sozinho, ele precisa de outro sujeito que lhe proporcione conflitos, confrontações e reflexões para conseguir “ver” aquilo que não “vê”.

Isso ocorre porque, de posse de uma concepção de mundo, o sujeito vive sua vida, entretanto, ao longo dela se defronta com contradições oriundas da própria sociedade na qual está inserido. Diante das contradições e de outras relações sociais contraídas no decorrer da existência, ele se confronta com outros valores que, por sua vez, geram revoltas, conflitos interiores e subjetivos. Tais conflitos podem conduzir a outra etapa do processo de consciência, contudo, necessitam, para seu entendimento, de mediações esclarecedoras.

Dessa maneira, questiona-se: a escola pode ser mediadora desses conflitos subjetivos que possibilitam fornecer subsídios para o desenvolvimento de uma outra consciência?

Vale lembrar que, pelas acepções de Leontiev (2004, p. 94-95), o desenvolvimento do psiquismo humano, da consciência humana, deve ser considerado como um processo de transformações qualitativas, uma vez que as condições de vivência dos indivíduos não se desenvolvem apenas nas modificações quantitativas, mas, especialmente, nas modificações qualitativas, no decurso do desenvolvimento histórico e social. E, apesar da consciência do

homem ser a forma histórica concreta de seu psiquismo, ela adquire determinadas particularidades, de acordo com suas condições de vida “transforma-se na sequência do desenvolvimento das suas relações econômicas”.

Ora, vê-se que Marx e Engels (2007a, p. 34), em sua época, já apontavam que “a verdadeira riqueza intelectual do indivíduo depende inteiramente de suas relações reais. É só desta maneira que cada indivíduo será libertado das diversas limitações nacionais e locais que encontra”.

Com efeito, para a educação formal, entender o processo de formação da consciência humana é primordial, pois o educador, mediante sua práxis real, pode atuar positivamente na formação da consciência individual de seus alunos. Haja vista, que cada nova relação social adquirida pelo indivíduo poderá reverter ou reforçar as bases lançadas para a formação da sua consciência.

Barroco (2009, p.107-108), escrevendo sobre a psicologia que se volta a atender à educação, salienta a importância da pedagogia estar alicerçada em uma psicologia que vá além dos indivíduos, que tenha maior clareza das concepções de sociedade, de homem e de educação:

[...] entendo que os estudos vigotskianos e de seus continuadores podem encaminhar para uma prática educacional diferenciada dessa instalada, tanto no modo de se lidar com o comportamento expresso nas relações interpessoais, como no próprio ensino de conteúdos científicos e no entendimento de resultados que isso possa promover.

O educador, portanto, por meio de sua práxis, tanto pode contribuir para a formação de um indivíduo cada vez mais alienado e conivente com a sociedade atual, quanto pode colaborar para a formação de um novo sujeito social agente de um processo social emancipatório.

Facci (2009, p. 88) abona tal afirmação em análise acerca do trabalho do professor, reiterando que o professor tem como tarefa central a transmissão do saber objetivo, “de forma a intervir na formação das consciências dos indivíduos que passam pelo processo de escolarização”. Dessa maneira, ele pode contribuir para a superação da sociedade alienada por meio de sua prática social.

Como, então, o educador pode compreender o processo de superação para uma outra forma de consciência e intervir na formação das consciências de seus alunos?

IASI (2008, p.28) esclarece que “em determinadas condições, a vivência de uma contradição entre antigos valores assumidos e a realidade das novas relações pode gerar uma inicial superação da alienação”. O autor ressalta, entretanto, que a precondição para essa passagem a uma nova forma de consciência é o grupo. Isso se dá quando o sujeito percebe em outros indivíduos aquilo que ele vivencia em sua própria condição.

Por conseguinte, um educador que visualize em outros educadores os problemas que ele julgava serem somente seus, pode começar a desenvolver ações que podem reverter a situação em que vive. Assim, “a injustiça vivida como revolta é partilhada em uma identidade grupal, o que possibilita a ação coletiva”. O indivíduo que alcança essa etapa de consciência é capaz de questionar o caráter predeterminado das relações vividas socialmente e sua ação pode se dirigir a uma mobilização que tende a trazer mudanças nessas relações.

Essa forma de consciência, para IASI (2008), denomina-se consciência em-si, que parte para a reivindicação de seus interesses junto com o grupo, a categoria profissional, o sindicato, dentre outros. Desse modo, a consciência em-si é parte fundamental da superação da primeira forma de consciência.

A aquisição da consciência em-si, no entanto, não destrói nem as relações, nem os valores anteriormente assimilados pelo indivíduo, pois o indivíduo ainda trabalha, atua, pensa de acordo com os valores assumidos anteriormente. E, apesar de tudo, as contradições, as relações estabelecidas ainda continuam sendo vistas como naturais e verdadeiras.

Nesse sentido, não basta que o educador se veja pertencente a uma classe, que tenha adquirido uma consciência em-si, mas é preciso que ele assuma uma consciência que vá além de si mesmo e do próprio grupo – a chamada consciência para-si. Para tanto, é necessário que se visualize não como um indivíduo que pertence a um grupo em particular, que tenha interesses que são próprios da sociedade do capital, mas que se coloque diante da tarefa histórica de superação dessa ordem.

Duarte (2007) afirma que determinados fatores são indispensáveis no processo de formação da consciência para-si, o processo educativo tem importante papel como mediador no processo de formação dessa consciência.

Para alcançar a consciência para-si, deve-se buscar a compreensão das causas, o desvelamento das aparências e a análise da essência do funcionamento da sociedade e suas relações. E, principalmente, conceber o aluno como um sujeito coletivo e histórico, assim como um agente da transformação necessária. Sabendo, inclusive, que a transformação da sociedade exige a formação de outro sujeito: o sujeito coletivo que pertence a uma classe (IASI, 2008, p. 34; DUARTE, 2007; FACCI, 2009; MARTINS, L. 2004; ROSSLER, 2004).

É sempre importante ressaltar que, apesar da educação institucionalizada ter uma importância fundamental na formação do psiquismo humano e de novos sujeitos sociais, as consciências individuais ou autoconsciências não têm poder para transformar o mundo. Assim, a práxis educativa pode operar em um processo autoemancipatório, como um elemento de superação da primeira forma de consciência.

A possibilidade positiva da emancipação humana, contudo, encontra-se no entendimento da contradição capital-trabalho. Marx e Engels (2007b, p. 62) ressaltam na **Ideologia Alemã**: “a força propulsora da história, inclusive a da religião, da filosofia e a de toda a teoria, não é a crítica, mas sim a revolução”.

Logo, pode-se inferir que professores críticos e reflexivos não transformam o mundo, assim como, formar alunos também críticos não é suficiente para a transformação das circunstâncias. O processo de transformação social, no entanto, pode ser principiado com o processo de formação de uma consciência para-si. Nesse sentido, a educação formal pode tornar-se instrumento mediador para a formação dessa consciência.

A formação da consciência é um processo vivenciado pelo sujeito em nível individual, entretanto, o processo de passagem da consciência em-si para a consciência para-si é necessariamente social. Nesse aspecto, cada indivíduo constitui subjetivamente sua própria consciência, de forma desigual e mediante a sua percepção singular.

A escola é um espaço de socialização onde o sujeito social que a frequenta tem a possibilidade de desenvolver-se, constituindo sua consciência e sua

subjetividade. Desse modo, todos os sujeitos sociais inseridos no processo de educação escolar devem compreender que à escola é designada uma função social de extrema importância para a formação da consciência dos indivíduos.

4.2 A função social da escola: empregabilidade ou humanização?

Após as considerações acerca do desenvolvimento da consciência humana, de como os sujeitos sociais têm a possibilidade de alcançar níveis de consciência diferentes mediante as relações sociais em que está inserido; é importante que se esclareça qual o papel social designado à escola no atual momento histórico, haja vista que tal entendimento é fundamental à condução da práxis pedagógica. Ao educador, portanto, é necessário ter bem claro, além da concepção de homem já tratada em seção anterior, também a concepção de educação e de sociedade que nortearão a sua práxis.

Para identificar qual função social designada à escola na atualidade, pretende-se extrair elementos contidos em documentos oficiais que tratam da educação escolar institucionalizada. A leitura de tais documentos permite que se esclareça a concepção de escola e educação ali expostos e que, avocados por instituições e órgãos governamentais, orientam a tomada de decisões na área educacional. Como alerta Gentili (2001, p. 9), deve-se “prestar atenção não apenas às mudanças que estão acontecendo na estrutura e funcionamento dos sistemas escolares, mas também às transformações radicais que operam nas subjetividades”, fazendo com que a educação assuma sentidos construídos no âmbito dessa estrutura social.

Em meados da década de 1990, o governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso, em coordenação com o Ministério da Educação e do Desporto (MEC), desenvolve e materializa uma série de documentos, que passam a servir de apoio ao desenvolvimento de projetos educacionais, à reflexão sobre a prática educativa, ao planejamento de aulas, à análise e seleção de materiais didáticos e de outros recursos. Tais documentos, apesar de terem sido elaborados há mais

de uma década, ainda continuam sendo utilizados como parâmetros na educação institucionalizada.

Dentre eles cita-se a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96); o Decreto 2.208/97 que introduz mudanças na formação profissional; os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) de 1997; as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 1998; os Referenciais Curriculares Nacionais para o Ensino Infantil de 1998, dentre outros. A materialização desses documentos se deve ao empenho governamental, não apenas no plano federal, mas no estadual, que seguiam as recomendações de organismos multilaterais (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional) e às reclamações do empresariado brasileiro (FERRETTI 2005, p. 111).

Salienta Ferretti (2005), que as medidas implantadas passaram a interferir na estrutura educacional do país e redefiniram o papel do Estado em relação às suas responsabilidades, colocando-o como um mero gestor que apenas define as diretrizes e cobra os resultados. Assim, as diretrizes norteadoras, estabelecidas por meio desses documentos, que deveriam servir inicialmente apenas como apoio às escolas, foram divulgadas e acatadas como força de lei, instituindo redução de custos educacionais, racionalidade interna nas instituições escolares, aferição e controle de resultados.

A Lei Federal 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), em seu Artigo 2º, demonstra o papel social designado à educação na atualidade, quando estabelece:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, *seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho* (BRASIL, 1996, Título II, Art.2º, grifo nosso).

Por sua vez, os Parâmetros Curriculares Nacionais, outro documento em que se constata o papel social delegado à escola, traz no discurso de abertura direcionado ao professorado brasileiro, a seguinte colocação:

O papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades amplia-se ainda mais no despertar do novo milênio aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos. *Vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência*, em que progressos científicos e avanços tecnológicos definem *exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho*. Tal demanda impõe uma revisão de currículos, que orientam o trabalho cotidianamente realizado pelos professores e especialistas em educação do nosso país (BRASIL, 1998a, p. 5, grifo nosso).

Além disso, no mesmo documento, pode-se averiguar a concepção de sociedade adotada:

Neste final de milênio, a sociedade brasileira vive um momento de rápidas transformações econômicas e tecnológicas, ao mesmo tempo em que avanços na cultura e na educação transcorrem de forma bastante lenta. Em função de uma economia dependente, não se desenvolveu uma cultura e um *sistema educacional que pudessem fortalecer a economia*, fazendo-a caminhar para a auto-suficiência (BRASIL, 1998a, p. 19, grifo nosso).

Verifica-se, nas citações, a influência do discurso capitalista que perpassa a elaboração e formulação dos documentos. Isso coaduna com o que expõe Ferretti (2005), quanto às reivindicações feitas pelos empresários à época, que salientavam a necessidade de adoção de novas formas de gestão do trabalho e pediam a qualificação dos recursos humanos para o mundo do trabalho e, portanto, a adequação da escola para essa demanda. O autor destaca que essas reivindicações parecem ter sido amplamente contempladas nas reformas de ensino ocorridas a partir de 1996.

Para alcançar o papel a ser assumido pelas escolas, os Parâmetros Curriculares Nacionais destacam “a necessidade de que crianças e jovens deste país desenvolvam suas diferentes capacidades” e, que é preciso que a escola ofereça ambientes propícios “de construção dos seus conhecimentos e de desenvolvimento de suas inteligências, com suas múltiplas competências” (BRASIL, 1998a, p.10).

Observando-se o discurso contido nesses documentos, não há dúvidas que a solicitação de desenvolver nos educandos capacidades diferenciadas, inteligências múltiplas, e competências, designa à escola um papel social de serviço aos interesses de uma sociedade que visa o aumento da produtividade,

lucratividade e enfatiza uma pedagogia orientada para o atendimento dessas necessidades. Tal pedagogia busca adequar os objetivos da educação geral aos objetivos da produção, a exemplo do que já vinha ocorrendo em países de capitalismo avançado, como Inglaterra e França.

Esse pensamento teórico é encontrado na chamada “teoria das competências”, defendida pelo professor francês Perrenoud (1999, p. 15). Principal referência na disseminação desse ideário pedagógico entre os educadores brasileiros, Perrenoud é um dos autores citados na bibliografia dos documentos oficiais destinados à educação.

A “teoria das competências”, defendida por ele, postula que a evolução do mundo, das fronteiras, da tecnologia, dos estilos de vida, requer uma flexibilidade e criatividade crescente dos seres humanos, tanto no trabalho quanto na vida urbana. Nessa perspectiva, defende que a escola deve ter a missão prioritária de desenvolver competências, para que os indivíduos adquiram a capacidade multiforme de se adaptar às diferenças e às mudanças sociais. O papel social da escola, assim, seria o de contribuir para uma maior empregabilidade dos sujeitos. Perrenoud (1999, p. 15) propõe, desse modo, que a competência se constitua em um dos princípios organizadores da formação e do desenvolvimento humano.

Sobre o assunto, Ferretti (2005, p. 115) esclarece que a formalização das competências, apresentada nos documentos oficiais, não deve ser vista apenas como uma solução técnica, derivada das mudanças no conteúdo do trabalho e das inovações tecnológicas, mas, é também uma questão “política e histórica”, pois envolve interesses antagônicos contidos na relação Capital / Trabalho. Visualizar as competências em termos de formação técnica (de melhoria de qualidade, de salários, de empregabilidade entre outros), pode conduzir à naturalização da produção capitalista, à negação de um embate político entre interesses divergentes e à negação da competência como uma relação social.

Martins, L. (2004, p. 53), autora que também faz a crítica à pedagogia das competências, demonstra que o processo educacional desde a educação infantil até o ensino superior, atrelado e reduzido à construção de competências, tem como consequência o empobrecimento sobre os fins educacionais, uma vez que os fins são convertidos em meios para uma “adaptação passiva dos indivíduos às exigências do capital”.

Sobre o assunto Ferretti (2005, p.113) referenda:

[...] dependendo da forma como se estrutura o trabalho educativo na escola, os alunos provavelmente acumularão perdas em relação aos conteúdos escolares, ao invés dos benefícios propalados pelos que defendem a pedagogia das competências, ainda que esta não descure da aquisição de conhecimentos.

Examinando-se outro documento oficial, que visa constituir uma proposta de referências e orientações pedagógicas para a educação infantil, também elaborado pelo MEC sob o título Referencial Curricular para a Educação Infantil, averigua-se que o pensamento teórico que perpassa as propostas pedagógicas se fundamenta, especialmente, no ideário pedagógico construtivista. Verifica-se que, sobremaneira, são privilegiadas obras de César Coll¹¹ e Jean Piaget¹², os quais também são utilizados como fundamento para a formulação teórica dos PCN's.

No Referencial Curricular para a Educação Infantil (BRASIL, 1998b, p. 43), “o universo cultural da criança é o ponto de partida para o trabalho”, assim como “a defesa de uma educação democrática e transformadora da realidade, que objetiva a formação de cidadãos críticos”. Assim, adotar o aluno como ponto de partida, privilegiar o seu universo cultural (o seu ambiente), denota uma pedagogia subsumida a uma epistemologia construtivista, a qual não é transformadora do real, pois busca os problemas no indivíduo e não no mundo real, daí a impossibilidade de formar indivíduos verdadeiramente críticos.

Para Rossler (2004, p. 81) esse ideário construtivista, denominado por Duarte o “aprender a aprender”, trata de formar indivíduos cognitivamente adaptados à realidade social contemporânea, pautada na tecnologia, na globalização, na informatização e determinadas por necessidades imediatistas, pragmáticas e que dão suporte ao mercantilismo do capital. Na verdade, ressalta

¹¹ César Coll – Universidade de Barcelona – defensor do construtivismo. COLL, César (org.). *et al. Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*. 2.ed. Porto Alegre: 2004.

¹² Jean Piaget, francês, um dos maiores pesquisadores no domínio do desenvolvimento cognitivo. Defende um fator biológico no desenvolvimento cognitivo, embora sem evocar bases genéticas ou neuroevolutivas. FONSECA, Vitor. *Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

o autor, o discurso apresentado busca camuflar em argumentos educativos a desumanização reinante nas relações capitalistas de produção.

De forma analítica e crítica, Duarte (2005, p. 87) defende a tese de que o construtivismo e o pós-modernismo pertencem a um mesmo universo ideológico, pois, “as interfaces entre ambos são tantas e em aspectos tão fundamentais que, em muitos momentos, não faz diferença caracterizar o pensamento de um autor como construtivista ou pós-moderno”.

Na visão de Rossler (2004, p. 85), o pensamento construtivista adquire certas características e “no plano teórico o discurso educacional hegemônico se embeleza com palavras sedutoras que escondem os interesses a que se prestam” e assim, o discurso educacional seduz e desvia para outro caminho as intenções de uma luta que deveria ser travada para a superação das condições reais de existência. Desse modo, as palavras contidas nesses documentos podem criar a ilusão de que a educação é transformadora de uma realidade social.

Newton Duarte (2001, p. 45) reforça essa opinião ao analisar o Relatório¹³ Jacques Delors da UNESCO e os Parâmetros Curriculares Nacionais, evidenciando a força do lema “aprender a aprender”, presente no discurso oficial educacional contemporâneo. Na análise o autor argumenta que esse lema possui grande influência na atualidade e cumpre uma função ideológica para a atual fase do capitalismo e que “os intelectuais a serviço do capital internacional são mestres na utilização de um discurso repleto de termos vagos que escondem os compromissos ideológicos”.

Outro documento que denota o papel social assumido pela escola na atualidade, são as Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), que foram constituídas para apresentar os descritores utilizados nas provas do SAEB, isto é, ali são mostrados os conteúdos cobrados nas avaliações e quais os objetivos a serem atingidos para cada um deles. A intenção do documento é orientar a elaboração dos itens que compõem as provas avaliativas do SAEB.

A coordenadora do projeto Maria Inês Fini explana no artigo introdutório que o Brasil é um dos signatários da “Declaração Mundial sobre Educação para

¹³ Publicado em 1996 pela UNESCO, o relatório da comissão internacional presidida por Jacques Delors trabalhou na elaboração de diretrizes para a educação mundial para o próximo século (o século XXI). (DUARTE, 2001, p.45)

Todos” de Jomtien¹⁴. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos define como papel social da escola:

A escola deverá incorporar efetivamente conhecimentos – conteúdos e competências – necessários para que a pessoa possa desenvolver-se física, afetiva, intelectual e moralmente, a fim de desempenhar-se com autonomia no âmbito político, econômico e social de seu contexto de vida (BRASIL, 1999, p.9).

De acordo com as Matrizes Curriculares, a elaboração das provas para o SAEB pauta-se em avaliar o desempenho dos alunos em relação às competências cognitivas, as quais são definidas no documento como “as modalidades estruturais da inteligência – ações e operações que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre os objetos, fenômenos e pessoas” a ser conhecidos (BRASIL, 1999, p.9).

Nas Matrizes Curriculares, tais competências cognitivas são construídas em níveis, em um processo que completa um ciclo. As habilidades instrumentais adquiridas nesse processo iniciam com o saber-fazer e, depois, com a tomada de consciência e, posteriormente, com o compreender e explicar. As competências são categorizadas em níveis: básico, operacional e global, conforme as estruturas de inteligência do aluno (BRASIL, 1999 p.9-12).

Nessa mesma direção, encontra-se os fundamentos da tese das inteligências múltiplas desenvolvida por Howard Gardner, cujo discurso pode ser, também, encontrado nos documentos emitidos pelo Ministério da Educação. Gardner (2005, p. 21) afirma que “uma inteligência implica na capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural”. Para o autor, “os problemas a serem resolvidos variam desde teorias científicas até composições musicais para campanhas políticas de sucesso” e seria possível resolvê-los, mediante o desenvolvimento de determinadas inteligências.

No livro **Mutações do cativeiro**, Patto (2000, p. 173) revela a ideologia que impregna essa espécie de discurso. Afirma que uma parte integrante dessa educação é para a formação de indivíduos eficientes, competitivos e competentes

¹⁴ Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Jomtien, Tailândia, realizada em março de 1990. UNICEF.

e a outra é para a formação de seres cordatos, passivos, harmônicos e adaptados. Dessa forma, “de instrumento de esclarecimento, o conhecimento torna-se espelho no qual indivíduo e sociedade coincidem, restando ao homem a tarefa de adaptação ao que existe”. O homem, por sua vez, não passa de “expressão de mecanismos neurais, refém de processos biológicos”.

Nesse sentido, verifica-se, mais uma vez, a presença de um discurso pragmático, no qual se postula o desenvolvimento de inteligências e competências, comprometido com os objetivos da sociedade capitalista. O educador incauto, que lê esses documentos produzidos pelo governo federal para balizar a educação e não possui conhecimento necessário, pode ser induzido a acreditar que o discurso pedagógico ali apresentado é o caminho perfeito para uma educação transformadora, pois o discurso usado conduz a esse caminho.

Seguindo esse enfoque, Sader (2008, p.15) alerta para o fato de que, dessa forma, “a educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista”, pois pretende fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à expansão dessa sociedade.

Marx e Engels (1978) em **Crítica a educação e ao ensino** demonstram como a educação pode ser usada como mantenedora de uma ideologia dominante. Isso porque, frequentemente, o ensino é apresentado como um meio oferecido a todos (educação para todos – todos pela educação), no alvorecer da vida, independente de sua origem social, como uma oportunidade de ascensão social. Na mesma perspectiva, Pistrak (2000, p. 29) afirma que “a escola refletiu sempre o seu tempo e não podia deixar de refleti-lo; sempre esteve a serviço das necessidades de um regime social determinado e, se não fosse capaz disso, teria sido eliminada”.

Nesse sentido, o subsídio que se busca nesses autores alerta para o fato de que o ensino, oferecido nesse modelo de escola, apenas reproduz para o futuro as condições de saber e de ignorância, indispensáveis ao bom andamento da sociedade do capital. Tal afirmação pode ser confirmada quando se examina, de forma crítica e analítica, os excertos, supracitados, retirados dos documentos elaborados pelo Ministério da Educação.

Então, qual deveria ser a função designada socialmente à escola?

Tendo em vista os desafios que se apresentam na realidade da escola, assim como as contradições presentes em toda a sociedade neste momento histórico, agora mais do que nunca, há que se buscar identificar a função primordial da escola no âmbito da sociedade capitalista. Definir a finalidade da escola, entender que essa instituição possui uma função social, contribui para elencar elementos norteadores das possibilidades que conduzem à práxis pedagógica, criadora e revolucionária.

Sader (2008, p. 17) provoca reflexões, pois, ao prefaciар o livro de Mészáros (2008) - **A educação para além do capital**, conclama à luta por uma educação que conduza à emancipação individual, questionando a finalidade da educação em uma visão de formação do homem social: “Para que serve o sistema educacional – mais ainda quando público -, se não for para lutar contra a alienação? Para ajudar a decifrar os enigmas do mundo produzido pelos próprios homens?”.

Martins, L. (2004; 2007), Duarte (1998; 2007), Saviani (1995), Facci (2004), Tonet (2005) consideram função essencial da escola “a socialização do saber historicamente produzida”, haja vista que a cotidianidade fornece ao homem somente informações e conhecimentos necessários à sua inserção social.

Desse modo, a educação escolar não deve estar pautada em conhecimentos cotidianos, pois o educando deles já se apropriou. A educação formal pressupõe a apropriação das objetivações humanizadoras produzidas pelos homens, histórica e socialmente, e esta seria a condição essencial para a formação do gênero humano e consequente emancipação dos sujeitos sociais.

Para complementar essa afirmação, utiliza-se o pensamento de Duarte (2007, p.31), o qual infere que a educação tem um importante papel quando se trata da formação da consciência para-si, pois ela deve ser “mediadora entre o âmbito da vida cotidiana e os âmbitos não cotidianos da atividade social”.

Tonet (2005), por sua vez, alerta que não se deve perder de vista o processo de autoconstrução do homem. Assim, ao se abordar o conceito de educação deve-se fazê-lo em um plano histórico e ontológico. O autor explica que só se pode compreender a educação na medida em que se entende o porquê do seu surgimento e a função que ela exerce nesse processo de tornar-se homem do homem.

Desse modo, Tonet (2005) quer esclarecer que à educação não é designada apenas a função de tornar conhecido algo que foi descoberto pela humanidade, como algo pronto, acabado e determinado. A educação, todavia, deve ser designada a cada homem para que esse se aproprie do conhecimento historicamente desenvolvido, de forma que tal conhecimento configure o próprio homem.

Duarte (1998) expressa essa concepção com as seguintes afirmações:

[...] o trabalho educativo alcança sua finalidade quando cada indivíduo singular apropria-se da humanidade, produzida histórica e coletivamente; quando o indivíduo apropria-se dos elementos culturais necessários à sua formação como ser humano, necessários à sua humanização. Portanto, a referência fundamental é justamente o quanto o gênero humano conseguiu se desenvolver ao longo do processo histórico de sua objetivação (DUARTE, 1998, p.86).

A professora Oliveira, B., (1986) destaca que se deve compreender que, além da socialização do saber sistematizado, a escola possui uma função política que não deve ser esquecida no momento em que se desenvolve a prática pedagógica. A autora salienta que a relação do aspecto técnico da educação, com suas metodologias e técnicas, e o aspecto político estão vinculados. Tal vinculação, por sua vez, está intimamente ligada à forma com que o processo de ensino-aprendizagem é conduzido pelo educador, assim como com a escolha do conteúdo a ser transmitido e assimilado em sala de aula.

Desse modo, para que haja possibilidades de superação, diante da sociedade capitalista, Mészáros (2008, p. 48) genialmente afirma que quando se trata de educação deve-se maximizar o melhor e minimizar o pior. Para tanto, só a mais ampla das concepções de educar poderá auxiliar o educador a perseguir o objetivo de uma mudança social radical e proporcionar instrumentos de pressão que rompam com a lógica do capital. “Essa maneira de abordar o assunto é, de fato, tanto a esperança como a garantia de um possível êxito.”

4.3 As condições objetivas da atividade docente

Entender e compreender a função social e ontológica da educação escolar não garante ao educador a condução de uma práxis pedagógica pautada nesses conhecimentos. Isso porque a cotidianidade da escola traz desafios a ser vencidos, assim como objetividades que impedem que a concepção de educação humanizadora e emancipatória se concretize na prática educativa.

Em capítulo anterior, a vida cotidiana da escola já havia sido abordada e constatou-se a necessidade de desenvolvimento de uma consciência que busque os conhecimentos genéricos para-si para que essa cotidianidade possa ser ultrapassada e para que a práxis revolucionária e criadora possa ser realizada.

O desenvolvimento de outra forma de consciência, entretanto, não garante ao educador a realização de uma práxis consciente, haja vista que na sociedade do capital são inúmeras as contradições, que trazem impedimentos para a realização de uma prática condizente com uma forma de consciência mais desenvolvida.

Esta seção visa apresentar algumas das condições objetivas, que influenciam e ou impedem a condução da práxis pedagógica. Tais condições podem ser encontradas na instituição escolar, na familiar bem como em outras relações sociais capitalistas de produção. Com relação ao assunto, Lombardi (2005, p. 4) afirma “que não faz o menor sentido discutir abstratamente sobre a educação, pois esta é uma dimensão da vida dos homens que se transforma historicamente”, que acompanha e se articula às transformações sociais do modo de produção da vida.

Para constatar tal afirmação, basta abrir o jornal, folhear revistas, assistir telejornais e verificar que a escola, professores ou alunos estão presentes em notícias diversas. Isso, também se manifesta por meio de falas distintas, aqui ou ali, no interior de ônibus, metrô, em filas de bancos, de supermercados, numa conversa entre pais e até na academia e, é suficiente para captar acontecimentos, situações ou fatos da realidade objetiva das escolas.

Muitas vezes, o assunto está tão naturalizado, banalizado até, que não se dá a esses fenômenos a atenção devida, pois parecem ser fatos meramente

cotidianos. Uma escuta e uma leitura atentas, entretanto, podem deixar entrever determinados aspectos que à consciência comum seria impossível alcançar.

Buscar-se-á, ao longo desta seção, a apresentação de fatos sociais e concretos que se objetivam na vida cotidiana das escolas. Tais fatos foram pinçados dos jornais A Folha de São Paulo, A Folha de Londrina e O Diário do Norte do Paraná.

Por exemplo, é interessante observar o artigo publicado na Folha de Londrina do dia vinte e nove de junho de 2010, com o título *Alunos carentes, professores desorientados*. No artigo a repórter entrevista um orientador educacional do Colégio Interativa em Londrina estado do Paraná, diz a reportagem:

[...] Há pelo menos duas décadas, temos visto que novas práticas educativas estão sendo colocadas em prática, nas quais as aulas são espaços para aluno e professor tornarem-se agentes do saber. [...] devido à falta de segurança e ao ritmo frenético [...] hoje, a indisciplina tem ultrapassado extremos e provocado preocupação [...] “A escola deve ter como primazia educar para a convivência [...]” Diante dos alunos carentes de orientações para a convivência, temos professores desorientados: o pedagogo é um técnico em métodos e processos didáticos, sem formação em gerenciamento de conflitos, psicologia das relações ou desenvolvimento da moral da criança. Então, o papel do professor exige novas competências. [...] Professores devem fortalecer competências e práticas para a participação ativa das crianças, tornando-se mediadores no desenvolvimento do aprendizado. [...] Quanto à aprendizagem com certeza as escolas que propõe espaços de ação para a aprendizagem possibilitam um maior crescimento dos alunos. Esses aprenderão a aprender, participando, por exemplo, de projetos de pesquisa, e adquirirão inúmeras competências extrapolando os conteúdos escolares. [...] É certo que em meio aos avanços tecnológicos e ao fácil acesso à informação, somente o professor mediador sobreviverá (GUERIN, Mariana. *Folha de Londrina*, 2010).

Observa-se que, conjuntamente, é dada à escola a função de educar para a convivência e aos professores a incumbência de desenvolver a educação moral dos alunos e educar para desenvolver competências. A matéria admite a existência de professores sem preparo para assumir a tarefa de educar para a convivência e para, em linhas gerais, gerenciar conflitos. Por isso, os professores devem desenvolver novas competências para saber educar.

A partir do excerto, pergunta-se para qual sociedade estamos formando?

Vê-se que o discurso do orientador educacional se coaduna com as recomendações contidas nos temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais, ou seja, educar para a convivência, para a moral, para a ética. Verifica-se que a teoria das competências também se faz presente nas falas do orientador. Isso demonstra, objetivamente, que essa é uma alocação assumida nas e pelas escolas, que está atrelada aos interesses da produção capitalista. No entanto, ainda que essas falas apresentem um caráter humanista, estão orientadas para as necessidades de produção.

Educar para a convivência, para o gerenciamento de conflitos, para o desenvolvimento da moral, na concepção de Patto (2000, p. 179), denota a intenção de educar um sujeito passivo e preparado para aceitar a sociedade com seus conflitos e contradições.

[...] como organismo cujas partes precisam colaborar, cada uma desempenhando a função que lhe cabe no todo, está na origem das psicologias que naturalizam o homem e das pedagogias que elas informam, estruturando-as em torno do conceito de adaptação. “Adaptar” é ajustar, pôr em harmonia, em conformidade; “adaptado” é acomodado, apropriado, habituado.

Martins, J. (1986), escrevendo sobre a formação do pensamento contemporâneo, explica:

O modo capitalista de pensar, enquanto modo de produção de ideias, marca tanto o senso comum quanto o conhecimento científico. Define a produção das diferentes modalidades de ideias necessárias à produção de mercadorias nas condições da exploração capitalista, da coisificação das relações sociais e da desumanização do homem. Não se refere estritamente ao modo como pensa o capitalista, mas ao modo de pensar necessário à reprodução do capitalismo, à reelaboração das suas bases de sustentação – ideológicas e sociais (MARTINS, J., 1986, p. IX, grifo do autor).

Nesse aspecto, educa-se para a convivência pacífica, inculcam-se determinados valores e forma-se para o trabalho, que são imperativos para a atual sociedade. É prudente relembrar novamente o que Mészáros (1981, p. 260) escreve na Teoria da alienação, “nenhuma sociedade pode perdurar sem seu sistema de educação próprio”.

Na *Folha de Londrina* de vinte e oito de maio de dois mil e dez, por sua vez, foi publicada reportagem sobre projeto educacional intitulada “*Educação para prevenir doenças*”. O projeto foi desenvolvido na cidade de Assaí no Paraná, por iniciativa de um agente comunitário e de uma enfermeira, os quais não conseguiam atingir suas metas para a zona rural devido ao horário de trabalho dos moradores.

[...] os dois uniram-se à direção da Escola Rural Municipal [...] para disseminar informações sobre prevenção de doenças, educação para saúde e para o autocuidado. Assim nasceu o projeto Formando Agentes Mirins de Saúde, cujo objetivo é levar orientações aos alunos para que eles repassem em casa os cuidados para manter a boa saúde. A dinâmica é simples e quase não exigiu investimentos. Uma vez por semana em contraturno, as crianças participam, na escola, de atividades como aulas explicativas com data shows, vídeos, dinâmicas de grupo, aulas de campo e músicas a respeito de atitudes para uma vida mais saudável. [...] Os alunos com idade entre 7 e 10 anos recebem informações sobre reciclagem, saneamento básico, saúde e higiene. [...] o programa deve ser estendido para outras escolas (AVANSINI. *Folha de Londrina*, 2010).

Verifica-se a inserção na escola de outros agentes sociais, que mobilizaram um aparato novo para o projeto (data show, vídeos, dinâmicas de grupo diferenciadas...), para que as crianças aprendessem noções sobre higiene e saúde.

Ora, o que se vê é um exemplo do incentivo ao trabalho voluntário na escola, sobre o qual Arce (2005, p. 43-44, grifo do autor) alerta, “a instituição educacional torna-se um lugar onde *qualquer pessoa de boa vontade* pode atuar; ensinar é algo simples e depende do querer de cada um e um pouco de prática”. A autora explica, que como todo ideário liberal, isso proporciona a ilusão de que a solução para os problemas sociais está nas mãos dos indivíduos. Alerta a autora, que esse processo traz, tanto para a escola quanto para o professor: apatia, baixa qualificação, destruição, exploração, opressão, ignorância e outros.

Outro exemplo de projetos escolares pode ser visto na reportagem “*Diversidade sexual discutida na escola*”, também da *Folha de Londrina* de dezessete de julho de dois mil e dez. “Já que o preconceito nasce da falta de informações, o problema só acaba com conhecimento e informação” diz a

professora coordenadora, entrevistada na ocasião. O projeto visa melhorar a aceitação das diversidades nas escolas. Diz a reportagem:

Marginalizados dentro da própria escola, 70% das travestis e transexuais brasileiras não concluem o ensino fundamental. Sem chances no mercado de trabalho acabam aderindo à prostituição, ao tráfico e à cafetinagem ainda na adolescência. Para tentar diminuir o preconceito no ambiente escolar e, dessa forma, garantir oportunidades iguais a todos [...] colocou-se um projeto para discutir a homofobia entre professores e alunos. Nesta semana, docentes da instituição realizaram uma oficina com a professora Marina Reidel, transexual [...] A proposta de discutir a diversidade sexual na escola partiu da professora [...] após realizar um curso de 200 horas sobre gênero e diversidade (AVANSINI, *Folha de Londrina*, 2010).

A respeito da exclusão e da tão propagada inclusão social, Oliveira, A. (2004, p.145), partindo de uma abordagem marxista, explica que sem o afrontamento da lógica do capital só se tem conseguido discutir sobre o conceito de exclusão colocando como horizonte a inclusão, o que não significa mais do que a negação imediata, a qual apenas reafirma a afirmação, ou seja, “a inclusão do excluído é sua integração à lógica do princípio sintético, à lógica do capital”. Oliveira, A. (2004) ressalta que o que precisa ser construído é a negação da negação, “como alternativa teórico-prática capaz de compreender e superar a exclusão e a inclusão”.

Assim, ao se implantar na escola projetos sobre diversidade e exclusão não se nega, mas afirma-se a existência de indivíduos excluídos. Martins, J. (2003) explica que o que deve preocupar é que isso ocorra nos dias de hoje, na proclamada sociedade da igualdade social, da contratualidade, da globalização econômica, pois a exclusão foi própria das sociedades tradicionais, estamentais, na qual o sujeito nascia excluído pelo berço, em uma sociedade rígida, sem mobilidade social e sem direitos humanos.

O autor alerta para o revigoramento e o renascimento de formas de diferenciação social, “a verdadeira exclusão está na desumanização própria da sociedade contemporânea, que ou nos torna panfletários na mentalidade ou nos torna indiferentes em relação aos seus indícios visíveis” (MARTINS, J., 2003, p. 21).

Em outro exemplo de projeto educacional, alunos do Colégio SESI de Londrina organizam ações práticas pela educação no trânsito e participam de panfletagem sobre a utilização da faixa de pedestre. Conforme matéria publicada na *Folha de Londrina* de treze de abril de dois mil e dez, com título *De bem com vida no trânsito*, os alunos participam de projeto sobre educação no trânsito:

Buzinas, filas duplas, pais impacientes, nervosismo e agitação marcam o horário de embarque e desembarque da maioria das escolas de Londrina, mas no Colégio SESI um grupo de alunos resolveu arregaçar as mangas para encontrar solução para um problema que também é comum a eles. “Trabalhamos de forma interdisciplinar o conceito de que eles serão motoristas no futuro, mas também que agora, enquanto ainda crianças, eles podem dar a sua contribuição para resolver um problema de trânsito que já enfrentam no dia a dia” destaca a professora [...] (NASCIMENTO, *Folha de Londrina*, 2010).

Observa-se, pelo projeto, que a escola busca em cenários realistas conteúdos que abarcam o cotidiano do aluno. Arce (2005, p. 51-52) mostra que essa é uma das marcas do ensino construtivista, instalado no cotidiano das instituições escolares. De acordo com a autora, resquícios de uma pedagogia construtivista possibilitam desenvolver a capacidade adaptativa do indivíduo para esta sociedade, assegurando, dessa forma, a sua manutenção.

Numa ótica mais abrangente, na percepção de Arce (2005), o que se averigua é o constante empobrecimento da escola, pois, o senso comum, disfarçadamente, invade os currículos. Desse modo, o conhecimento acumulado pela humanidade tem se tornado privilégio de poucos e o caráter pragmático da educação assume a direção do processo pedagógico. O professor, assim, tem deixado de ser um intelectual, tornando-se técnico no processo de construção do indivíduo.

Atrelado à desvalorização e ao empobrecimento da profissão, o educador se depara com problemas relacionados à própria saúde, tanto fisiológica quanto psicológica, como se observa nas matérias arroladas na sequência.

Em vinte e três de maio de dois mil e dez a *Folha de São Paulo* traz reportagem de Fábio Takahashi, “*A cada dia, um professor se licencia por dois anos*”. Ressalta a reportagem que “desde janeiro de 2010, 194 se afastaram da rede estadual com problemas de saúde”.

O professor de história Carlos, 42, fala sozinho às vezes. Seu coração, conta, dispara sem motivo aparente. “Não conseguia controlar os alunos. Queria passar o conteúdo, poucos me ouviam. Foi me dando uma angústia. Fiquei nervoso.” [...] obteve uma licença médica que se renova até hoje, sob o diagnóstico de disforia – ansiedade, depressão, inquietude. [...] 194 docentes foram readaptados [...] Os casos mais recorrentes são problemas nas cordas vocais, na coluna e psicológicos. [...] Pesquisadores apontam duas razões para tantas licenças. A primeira é a concepção de escola, que requer para as aulas estudantes quietos e enfileirados. [...] A outra razão são as condições de trabalho. Em geral, os professores dão aulas em classe com mais de 35 alunos, possuem muitas turmas e poucos recursos (não há, por exemplo, microfone) (TAKAHASHI, *Folha de São Paulo*, 2010).

No mesmo dia, é publicada outra matéria sobre o assunto na *Folha de São Paulo*, cujo título é “*SP anuncia plano para saúde do docente*”, ressaltando que o programa terá equipes com médicos, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, nutricionistas e enfermeiros.

Segundo o chefe do gabinete da Secretaria da Educação, Fernando Padula, a idéia surgiu há três anos, por conta das inúmeras faltas dos docentes. À época, a cada dia, 12,89% deles não compareciam às aulas. [...] O governo limitou a seis o número de faltas para exames médicos. Até então o servidor podia faltar metade do ano sem desconto do salário desde que apresentasse atestado médico. [...] as especialidades escolhidas coincidem com as áreas em que os docentes mais têm problemas – como lesões nas cordas vocais, dores na coluna e distúrbios psicológicos – e são as maiores causas de absenteísmo (TAKAHASHI, *Folha de São Paulo*, 2010).

Ainda, com relação à saúde do profissional da educação, uma reportagem publicada no jornal paranaense *O Diário do Norte do Paraná* de vinte e nove de maio de dois mil e dez, intitulada “*3100 professores do estado estão fora da sala de aula*” divulga sobre licenças médicas na educação do Paraná.

Informa o jornal, que são afastamentos relativos a doenças relacionadas a problemas posturais, movimentos repetitivos e, principalmente, problemas psicológicos. A pesquisa foi realizada pela Associação dos Professores do Paraná

(APP-Sindicato), para demonstrar em números a quantidade de profissionais da educação afastados e que faltam medidas de prevenção por parte do estado, as quais poderiam evitar tantos afastamentos que incorrem em gastos ao governo.

[...] afastou, até o momento, 4.992 trabalhadores da educação das atividades. Desse total 3.100 são professores [...] estima-se, por meio de pesquisa, que o governo estadual gaste mensalmente R\$3,5 milhões para cuidar dos profissionais de licença médica. [...] “Hoje as salas recebem até 50 alunos, quase o dobro do que seria ideal. Por conta disso o professor precisa falar mais alto. Tudo contribui para uma situação de stress” (LIMA, *O Diário do Norte do Paraná*, 2010).

Na mesma página do jornal, cita-se o exemplo de um professor de quarenta e seis anos, que se encontra em licença médica, afastado das salas de aula desde 2002. Ele sofre de distúrbios psicológicos com perda de memória, desde que presenciou cena em que um pai, que chamado à escola, surrou violentamente o filho.

Não obstante a importância de tais reportagens como fontes de informações e conhecimento, verifica-se que nenhuma delas busca identificar a causa real dessas contradições sociais. Elas apresentam os fenômenos sociais da escola, ressaltam a quantidade de licenças e de medidas positivas como, por exemplo, a criação de uma assistência médica preventiva, entretanto, a impressão que se tem é que essas medidas vêm amenizar as faltas e os prejuízos monetários causados pelo absenteísmo.

Ciavatta (2005, p. 125-126), fazendo a leitura do mundo do trabalho e da educação por meio de fotografias, explica que “o mundo dos fenômenos externos, que revelam a superfície dos processos, a práxis fetichizada, é o mundo das representações que não são imediatamente reconhecíveis”. A essência, representada por um “movimento de ideias e ações, que acompanham a introdução do trabalho na escola como princípio educativo”, não é possível de ser vista. Nesse sentido, o que se vê nas reportagens são representações que mascaram as contradições na sociedade do capital.

Há que ressaltar que as causas desses fenômenos não estão nos indivíduos, mas na própria lógica capitalista e, portanto, para compreendê-los deve-se buscar a essência no mundo real, conforme escreve Sève (1979):

Se a essência humana, tal como Marx escreveu na VI Tese sobre Feuerbach, “não é uma abstração inerente ao indivíduo isolado”, mas se, “na realidade, é o conjunto das relações sociais”, toda a psicologia, no sentido mais corrente do termo, ao procurar o segredo do homem psíquico *precisamente onde este não pode estar: nos indivíduos*, ao mesmo tempo que pretende como a mais concreta, não estará, por definição, impregnada de humanismo especulativo, acabando por colocar-se, fatalmente, à margem da ciência marxista, e, de imediato, da verdade? (SÈVE, 1979, p.19-20 grifos do autor).

Paralelo aos problemas relacionados à saúde física e mental dos professores encontra-se a questão da violência escolar. Esse é um dos assuntos que frequentemente pode ser encontrado em jornais e noticiários e muitas são as pesquisas desenvolvidas sobre o tema. Buscando apresentar dados concretos da realidade objetiva das escolas, é importante mostrar os números correspondentes ao assunto.

Pesquisa realizada pela UDEMO¹⁵, no final do ano de 2000, procurou levantar dados sobre a violência escolar. Na pesquisa quantitativa foram incluídos treze itens a serem investigados, dentre eles: indisciplina, policiamento, pais, comunidade, escola e outros. Foram entrevistados sujeitos inseridos em quatrocentas e noventa e seis escolas da rede pública estadual paulista, representando as diversas regiões do estado, como Capital, Grande São Paulo, Interior e litoral. Em termos quantitativos concluiu-se que das 496 escolas da rede pública estadual, 404 (81%) sofreram algum tipo de violência no decorrer do ano 2000.

Sem dúvida, violência, indisciplina, desrespeito, dentre outros, estão presentes na escola. Quando se trata do assunto, é necessário relembrar que na atual sociedade, conforme Teixeira (1995), Marx (2001), Mészáros (1981), Netto (1981), Duarte (2004) e outros ressaltam: quando o fetichismo da mercadoria humaniza os produtos (as coisas), todos os vínculos morais da sociedade são

¹⁵ A UDEMO - originalmente União de Diretores do Magistério Oficial do Estado de São Paulo, e a partir de 1991 com a Constituição de 88, Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo, foi fundada em 1952 com o objetivo de defender os interesses dos Diretores de Escolas Estaduais. Disponível em: <http://www.aomestre.com.br/org/ud/ud4.htm> acesso 22.08.2010

destruídos pela transformação dos valores humanos, em suma, os homens tornam-se desumanizados.

[...] quanto mais a propriedade privada - obedecendo à lei da concorrência – estende seu poder e sua esfera, oferecendo ao homem-mercadoria uma grande abundância de mercadorias, tanto mais o mundo humano se torna sujeito a um poder exterior ao homem. E para tornar mais ainda aguda a contradição, isso se aplica não só ao trabalhador, mas também ao dono da propriedade privada (MÉSZÁROS, 1981, p. 130).

A fim de resolver o problema da indisciplina e da violência, muitas escolas públicas têm recorrido ao uso da Lei e da força policial. Marx (1980) explica que a lei existe, justamente, para a regulamentação da sociedade capitalista e coloca por terra, mais uma vez, as idealizações produzidas pelos homens.

O criminoso produz uma impressão com gradações morais e trágicas dependentes das circunstâncias, e assim presta um serviço ao despertar os sentimentos morais e estéticos do público. Não só produz compêndios sobre direito criminal, códigos penais e, portanto legisladores penais, mas também arte, literatura, romances e mesmo tragédias [...] O criminoso quebra a monotonia e a segurança cotidiana da vida burguesa. [...] Estimula assim as forças produtivas (MARX, 1980, p. 382-383).

Para corroborar com esse enfoque, no cotidiano das escolas é possível verificar a inserção de regras e normas criadas para estabelecer a ordem e a disciplina e para conter o avanço das mercadorias. O caderno cotidiano da *Folha de São Paulo* do dia dezesseis de abril de dois mil e dez, por exemplo, traz a seguinte manchete: “*Rio proíbe que aluno use boné na escola*”. A reportagem de Bruna Fantti informa que novas regras na rede municipal vetam, ainda, celular na sala de aula e impedem que estudantes usem as chamadas pulseiras do sexo. O aluno que descumprir regras poderá ser advertido e, em caso de reincidência, pode ser suspenso ou até transferido de escola. Tal medida, disse a secretária de educação do município foi necessária para dar mais autoridade aos professores.

Mais uma vez, o assunto nos remete às contradições da sociedade do capital, que produz mercadorias em abundância: o boné, o celular, as pulseiras. Tal sociedade não só produz a mercadoria, mas trabalha para que o indivíduo sinta um real desejo de tê-las.

Ora, a presença dessas mercadorias na escola traz consigo alguns paradoxos, ou seja, se por um lado podem servir como instrumento mediador auxiliar e trazer benefícios ao educador, por outro lado, elas podem trazer determinados problemas. Constata-se isso, por exemplo, pelo uso do celular na escola. Um artigo de Fabiana Rewald, publicado na *Folha de São Paulo* de trinta e um de maio de dois mil e dez, com o título “*Celular pedagógico*”, versa sobre o assunto.

“Hoje proibido na maioria das escolas, o celular está sendo apontado como ferramenta pedagógica do futuro”, assim inicia o artigo em que são demonstrados muitos benefícios que tal aparelho pode trazer como instrumento pedagógico. Observa-se que os comentários sobre a aprovação do aparelho são feitos por consultores em tecnologia educacional de grupos como Positivo Informática, Editora Saraiva, Cricket Design parceira da Editora Moderna. O artigo apresenta a seguinte frase: “o uso de computadores e outras ferramentas eleva a autoestima do aluno, principalmente na rede pública”.

O que se observa é que um objeto de consumo se humaniza, ganhando vida própria e a capacidade de resgatar a autoestima dos indivíduos, eis o fenômeno da reificação já tratado em seção anterior. Sève (1979, p. 25), sobre a teoria da personalidade, escreve que no esforço de desmistificação ideológica deve-se elucidar toda uma série de variações psicológicas enganadoras, que interpretam de forma equivocada as relações humanas e sociais.

Teixeira (1995, p. 61) salienta que na sociedade capitalista tudo é vendável e comprável e que a consciência é produto dessa forma de organização. Uma forma de organização social, na qual os homens não têm domínio sobre suas atividades e que torna a força de trabalho também uma mercadoria. “Uma sociedade coisificada porque o dinheiro adquire a qualidade social de ser o verdadeiro mediador das relações sociais”.

Com efeito, observa-se que a própria educação torna-se mercadoria para essa sociedade. Exemplo disso pode ser verificado pelo informe publicitário, publicado em página inteira, da *Folha de São Paulo* de vinte e cinco de julho de 2010. Assinado por Fabiana Rewald, a manchete em letras garrafais traz a seguinte frase: “*Objetivo cria escola só para bons alunos*”. E continua: “grupo diz que escolheu alunos entre os mais estudiosos, que podem assim ter mais chance

de se desenvolver”. A mensalidade na escola custa cerca de R\$1.600,00, e só é matriculado nela aluno com nota alta. O colégio oferece aulas extras para os alunos no período da tarde e os professores são especiais. A média dos alunos do Colégio Integrado Objetivo no ENEM foi 749,67, o que o deixa em segundo colocado no país e está brigando para ser o primeiro, pois alega que a nota da redação de uma aluna está sendo questionada.

A educação se adequa às necessidades do mercado, tornando-se um investimento lucrativo para empresários com capital excedente para investir no setor. Demonstração da ligação entre o mundo do trabalho e a educação pode ser encontrada, também, na *Folha de São Paulo* do dia quatro de julho de dois mil e dez, a qual apresenta uma reportagem de Ricardo Miotto sobre a formação superior. “*Brasil forma mais doutores em humanas*” é o título da matéria, informando que o ranking da pós-graduação brasileira é puxado, em primeiro lugar, pelo aumento de doutores na área de humanidades e não nas ciências exatas e biológicas. Ressalta-se, na matéria, que a queda na formação do quadro nas ciências exatas é preocupante.

Por que a formação na área das ciências humanas não é tão valorizada?

A própria reportagem apresenta a resposta: “formar cientistas e engenheiros é fundamental para que exista inovação tecnológica nas empresas” disse o presidente do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPQ), Carlos Aragão. Afirma, também, que áreas estratégicas para o país precisam dessas pessoas como, por exemplo, o programa espacial, o programa antártico, a política nuclear, as questões que envolvem o clima, energia, agricultura e o pré-sal. Comenta, ainda, que o CNPQ tem incentivado o programa por intermédio de bolsas para as áreas, buscando apoiar a formação de engenheiros e cientistas e facilitando o acesso a essas bolsas.

Outro elemento a ser posto em relevo, é o descaso imposto pela cotidianidade e que torna a escola pública manifestação das consequências deformadoras das relações sociais de produção.

Em cenário preocupante, reportagem de Paula Costa Bonini da *Folha de Londrina* de dezessete de fevereiro de 2010 revela que: “*445 cidades brasileiras não têm biblioteca municipal*”. É o que mostra a pesquisa realizada pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), encomendada pelo Ministério da Cultura. No

Paraná, segundo o jornal, sessenta e sete municípios ainda não disponibilizam desse espaço.

Professor da Universidade Estadual de Londrina (UEL) afirma, na reportagem, que “o problema torna-se mais agudo com a cultura da contemporaneidade, que prioriza cada vez mais a simplificação do texto”. Isso leva ao risco de formar leitores somente pelo caminho mais fácil, pois a fugacidade e a informação rápida estão muito presentes na cotidianidade dos alunos. Segundo ele, a população brasileira, em sua grande maioria, é formada por ágrafos e analfabetos funcionais, os quais se constituem em pessoas que passam pela escola e se certificam sem saber ler ou entender textos elementares.

Em suas formulações, Frigotto salienta que o desafio para se entender a educação é trabalhar no plano das contradições historicamente dadas pela sociedade do capital, por meio da análise das forças sociais:

[...] a prática escolar e as práticas educativas que se efetivam na escola e no próprio movimento social mais amplo são, *primeiramente*, estruturadas, condicionadas a partir de práticas sociais que se estabelecem no nível das relações sociais de produção, relações políticas e culturais. *Secundariamente* do ponto de vista histórico, e não cronológico, essas práticas educativas têm dimensões estruturantes na sociedade (FRIGOTTO, 1991, p. 256-257, grifos do autor).

De fato, paradoxalmente, ora se verificam os descasos com a escola pública, ora se observa a inquietação com a melhoria da qualidade da educação. Esse tema, na atualidade, vem incomodando sobremaneira, tanto o Estado brasileiro quanto uma parte da população.

Sobre o desempenho da educação brasileira, a *Folha de São Paulo* de dois de julho de dois mil e dez, em reportagem de Antonio Góis e Ângela Pinho, publicou a seguinte manchete: “Educação melhora, mas não supera patamar de 95”. A matéria informa:

O Brasil registrou melhora significativa na qualidade da educação nos primeiros anos do ensino fundamental, mas não avançou nesse ritmo no nível médio. Além disso, com exceção das médias de matemática do 5º ano do ensino fundamental, o progresso dos últimos quatro anos ainda não é suficiente para superar patamares registrados em 1995, quando o MEC começou a avaliar a educação.

Os dados divulgados fazem parte do IDEB, índice que agrega, numa escala de 0 a 10, taxas de aprovação com médias em testes de português e matemática.

“É muito fácil melhorar nota repetindo ou expulsando os piores da escola. O desafio é fazer eles passarem de ano sem abrir mão do aprendizado”, diz o ministro da educação Fernando Haddad. (GOIS; PINHO. *Folha de São Paulo*, 2010).

Outra reportagem sobre a qualidade da educação, foi publicada na *Folha de São Paulo* do dia cinco de julho do mesmo ano, com o título: “*Ensino público está três anos atrás do privado*”, ressaltando que aluno que termina o ensino fundamental em uma escola particular sabe mais que o aluno que está se formando no ensino médio público. Essas constatações foram feitas a partir dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)¹⁶, principal indicador do Ministério da Educação para avaliações escolares. Apesar disso, constata a reportagem, a distância entre as redes diminuiu entre 2005 e 2009.

Os discursos sobre qualidade fazem parte da rendição da escola à pós-modernidade. Isso porque a produção requer, conforme explica Amorim (2009, p. 136), a submissão das capacidades cognitivas dos trabalhadores ao processo de valorização do capital, isto é, uma força de trabalho “intelectualizada”, que contribua ativamente com a formação de novas necessidades e mercadorias. Desse modo, o conhecimento assume importância vital para a conservação do atual modo de acumulação do capital, assim como a ênfase na obtenção de resultados se reporta ao modelo corporativo das empresas.

Na esteira da discussão sobre melhoria na qualidade do ensino existe um ponto de divergências, uma fonte de controvérsias na área educacional. Tal assunto é apresentado no caderno Saber da *Folha de São Paulo* de dezessete de maio de dois mil e dez, por meio da reportagem intitulada “*Escrita em reforma*” de

¹⁶ O [Ideb](http://educarparacrescer.abril.com.br/indicadores/ideb-299357.shtml) foi criado pelo [Inep](http://educarparacrescer.abril.com.br/indicadores/ideb-299357.shtml) (Instituto Nacional de Estudos e de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) em 2007, como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Ele é calculado com base na taxa de rendimento escolar (aprovação e evasão) e no desempenho dos alunos no SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) e na [Prova Brasil](http://educarparacrescer.abril.com.br/indicadores/ideb-299357.shtml). <http://educarparacrescer.abril.com.br/indicadores/ideb-299357.shtml> acesso em 23 AGO 2010

Hélio Schwartsman. A matéria salienta que o ensino da letra cursiva para criança na fase de alfabetização divide a opinião de educadores. “Deve-se ou não exigir que a criança escreva com letra cursiva?”:

A questão, que divide educadores e semeia insegurança entre pais, está entre as mais ouvidas pela consultora em educação e pesquisadora em neurociência Elvira Souza Lima. A resposta, porém, não é trivial.

Quatro ou cinco décadas atrás, escrever à mão era só em cursiva, e os alunos eram obrigados a passar horas debruçados sobre cadernos de caligrafia.

Veio, contudo, a pedagogia moderna, em grande parte inspirada no construtivismo de Piaget, e as coisas começaram a mudar. (SCHWARTSMAN, *Folha de São Paulo*, 2010).

Nesse aspecto, constata-se que a educação possui controvérsias ainda não resolvidas, em meio a tantas teorias e práticas pedagógicas. Esse é um problema comumente encontrado no cotidiano escolar, em especial, diante do irracionalismo presente na atualidade. Encontrar, então, uma teoria filosófica, psicológica e pedagógica que epistemologicamente responda aos problemas encontrados na objetividade escolar torna-se tarefa cada vez mais difícil.

Se esta seção se propõe a apresentar problemas encontrados na realidade objetiva das escolas, não há como não mencionar: a precariedade da própria estrutura da instituição escolar brasileira, representada no material didático, na rotatividade de professores, na falta de funcionários, na quase inexistência de laboratórios, na falta de instalações adequadas. Aliado a tudo isso, verifica-se a precarização da profissão docente, os baixos salários, os quais também são condicionantes objetivos presentes no universo da educação escolar.

Por seu turno, todas essas condições objetivas têm suas raízes na sociedade capitalista, porém elas têm sido tratadas como fenômenos sociais independentes. Educadores têm buscado solucionar esses fenômenos alterando atitudes, ações e estabelecendo deliberações que se fundamentam em práticas ideais ou em metodologias que não passam das esferas cotidianas. Desse modo, os desafios da realidade objetiva exigem a atenção do educador para a necessidade de se desalienar, a fim de propor soluções concretas e reais para a transformação social e para a intervenção política sobre a organização escolar.

Mais uma vez é preciso reafirmar a necessidade de constituir um caminho profissional consistente, que pautas as ações no enfrentamento da realidade e na busca de possibilidades para uma práxis pedagógica revolucionária. Tais possibilidades, todavia, como ressalta Tonet (2007), devem ser buscadas nas fissuras do tecido social.

4.4 A formação do professor e seu papel no processo de humanização do indivíduo

Para que os educadores possam vencer as condições objetivas da realidade escolar e desenvolver uma consciência para-si é fundamental a apropriação de um sólido processo de formação. Tal processo é constituído ao longo da vida acadêmica e profissional, mediante as teorias apreendidas, os conhecimentos adquiridos e as relações sociais estabelecidas.

Martins, L. (2009), buscando entender a formação da personalidade do professor, analisa textos de diferentes autores que escrevem sobre a formação docente. Mediante a análise, ela faz um alerta às leituras e apropriações de um novo paradigma existente na atualidade, ou seja, um ideário que pode servir de pressupostos à formação de professores.

Esse novo ideário enfatiza a subjetividade do professor, os meios para o desenvolvimento de um pensamento autônomo, as estratégias de autoformação e de desenvolvimento pessoal, o fazer experimental e a superação das concepções tradicionais. As experiências de vida, as vivências profissionais, as identidades, a formação pessoal, ganham notoriedade nesse paradigma, no qual a educação é fundamentada no sujeito que aprende. É a partir dessa ideia que o ato educativo é construído.

Desse modo, Martins, L. (2009, p. 135) busca demonstrar em seu estudo que o novo e propagado modelo de formação traz consigo a divulgação de estratégias de personificação, de individualização, do saber fazer cotidiano, os quais ocupam “um espaço outrora concedido à formação teórica, metodológica e técnica”.

Ora, é preciso salientar que isso tudo conduz a um esvaziamento cada vez maior da profissão docente e dos conhecimentos científicos, pois ao se enfatizar o sujeito, o micro, a experiência pessoal, o fazer cotidiano, a individualização, perde-se a noção da totalidade. A totalidade se dilui na particularidade.

A autora constata que pensar a formação docente a partir de experiências pessoais, de histórias de vida, de reflexão sobre as próprias atuações pessoais, poderia pressupor uma generalização que se estenderia aos próprios educandos. Assim, o ato educativo estaria fundamentado no sujeito que aprende e em sua experiência cotidiana.

Como esse paradigma assenta-se, especialmente, na subjetividade, ele busca a formação de professores reflexivos, em que a reflexão afirma-se como a condutora da atividade docente. A reflexão, desse modo, é “o instrumento fundamental para o desenvolvimento do pensamento e da ação. Entretanto, nesse caso, o objeto da reflexão se apresenta na prática (reflexão na ação)”. Nesse sentido, ser um bom professor é saber lidar com os problemas práticos que se apresentam. Pode-se dizer, portanto, que o êxito profissional docente para esse ideário está em saber lidar com a prática concreta do dia a dia, em resolver problemas práticos utilizando-se da criatividade, do conhecimento e da técnica (MARTINS, L., 2009, p. 136).

Há que se atentar, porque nos textos que seguem essa linha, o fato do professor não conseguir conduzir sua prática, de não enfrentar os problemas que se apresentam nessa prática cotidiana das escolas, é a fonte causadora de um denominado “mal estar docente”. Tal mal estar é considerado o responsável por uma crise de identidade dos professores. Desse modo, sentimentos de desajustamento, insatisfação, absenteísmo laboral, stress, ansiedade, reações neuróticas, depressão, desânimo, apatia, despersonalização, são colocados como responsabilidade do próprio sujeito que não é capaz de enfrentar a problemática na sua prática.

Para solucionar esse mal estar, essa crise de identidade, os autores apontam mudanças no processo de formação de professores. Dessa maneira, plantam suas ideias em um terreno fecundo e sugerem, por exemplo, revisão e implantação de uma nova formação inicial, adequação de conteúdos à realidade

prática do ensino, experiência empírica em todo processo formativo, recriar a escola e recriar o professor (MARTINS, L., 2009, p.136-137).

Em que pese a importância da reflexão representada por esses autores, Martins, L. (2009) salienta que tal mentalidade incorre em duas questões dignas de nota. A primeira é que, apesar de mencionar o fato de que a sociedade tem passado por profundas e aceleradas transformações, as quais exigiriam do professor reflexão e capacidade, não há, no entanto, uma busca pela caracterização das causas reais dessas transformações. A segunda é quanto à formação da personalidade do professor, a qual não é explicitada no decorrer dos textos.

A adesão a esse paradigma, que propaga a formação de professores críticos e reflexivos, encaminha a atividade docente a converter-se em estratégias de adaptação à sociedade do capital. Isso porque “as complexas relações entre educação e sociedade, que cada vez mais tem colocado a escola à serviço da manutenção da ordem globalizante e neoliberal [...] diluem-se nas análises” da prática cotidiana, as quais inserem o professor e a escola como vítimas de uma estrutura política e econômica que nem sequer é questionada (MARTINS, L., 2009, p. 138).

A respeito da formação de professores, Tonet (2007) explica que a própria sociedade do capital instaura uma ordem em que a educação estará sempre sob a hegemonia das classes dominantes, a formação docente também estará voltada à inculcação de ideias, concepção de mundo e valores adequados à reprodução da ordem social vigente.

Assim, a concepção de “formação integral”, “desenvolvimento integral”, “educação libertadora, humanizadora e crítica”, são conceitos abstratos, vazios e idealistas quando usados para se referir à subjetividade, à interioridade humana “sem levar em conta a sua essencial articulação com a sociedade objetiva”. É, por exemplo, propagar a formação integral do indivíduo sem perceber que essa formação integral só é possível com a extinção radical do capital (TONET, 2007, p. 51).

Nesse aspecto, que Martins, L. (2009) esclarece que utilizar o professor como elemento central no cenário educacional traz duas consequências nefastas à educação escolar. A primeira é “deslocar a atenção do conhecimento para o

autoconhecimento” que conduz à pobreza na elaboração de conteúdos e à baixa qualidade do ensino; a segunda, ligada diretamente à primeira, implica em retirar “de foco aquilo que está no âmago da crise educacional contemporânea, isto é, a função social da escola” (MARTINS, L., 2009, p. 138).

Mediante tudo o que foi visto até esse ponto, é fundamental, ao fazer a leituras de textos referentes à educação e à formação docente, atentar para as concepções ali presentes, questionando qual o conceito de educação adotado pelo autor. Ou ainda, averiguando se o autor trata da formação docente como um todo concreto, que não se desvincula dos fundamentos sociais do modo de produção vigente.

Precisamente em relação a esse aspecto, Lombardi (2005, p. 34) também faz um alerta para os professores em formação:

Em tempos de defesa apologética do particular, do fragmentário, do microscópico, da ideia, da subjetividade e da irracionalidade, não temos motivo algum para ficarmos na retaguarda. Precisamos resgatar as armas teóricas desde uma perspectiva que vislumbre a materialidade, a totalidade histórico-social, a objetividade, e a racionalidade revolucionária.

Para resgatar a totalidade do indivíduo a ser formado, é necessário entender que para que o homem singular pertença ao gênero humano, o indivíduo (singular) deve ter contato com tudo o que a humanidade já produziu. Portanto, para comer com garfo e faca o indivíduo se apropria desse conhecimento que já havia sido produzido, para ler o indivíduo se apropria do alfabeto que já foi produzido historicamente, etc.. Duarte (1998, p. 86) esclarece que “não existe uma essência humana independente da atividade histórica dos seres humanos, da mesma forma que a humanidade não está imediatamente dada nos indivíduos singulares”.

Reportando à educação escolar Facci (2004, p. 226-227), no livro em que trata sobre a formação de professores, escreve: “o que interessa para a educação é levar o aluno a apropriar-se dos elementos que os indivíduos necessitam para se humanizarem.” Assim, a educação deve ensinar aos indivíduos o saber objetivo que já foi produzido historicamente para que eles possam se humanizar, por conseguinte, os educadores devem dirigir sua formação para essa finalidade.

Os professores, no entanto, devem entender que a formação humana, tanto dele quanto do aluno, não é formar o espírito humano, como se propagava no humanismo, mas é formar por meio da apropriação do patrimônio acumulado – material e espiritualmente – pela humanidade, mediando a apropriação da produção histórica e entendendo que cada indivíduo se apropria desse conhecimento à sua maneira (TONET, 2007, p. 75).

Partindo dessa perspectiva, Facci (2004) sintetiza que o papel do educador em sua atividade docente deve se pautar em dois aspectos, no conhecimento produzido historicamente e no processo de humanização dos indivíduos.

Para Duarte (1998, p. 103), a grande tarefa do educador e do ensino consiste em transmitir para a criança aquilo que ela não é capaz de aprender sozinha. Pautado na teoria vigotskiana, ele explica que as aprendizagens que a criança já sabe não produzem desenvolvimento, mas atuam naqueles conhecimentos que ela já desenvolveu. Para ir além, o que está em pauta é a transmissão do conhecimento científico historicamente elaborado e que é socialmente necessário à criança.

A transmissão desse conhecimento, do qual a criança ainda não se apropriou, é tarefa do educador. Desse modo, ele deve buscar formação que lhe permita desenvolver atividades pedagógicas necessárias à aprendizagem dos conteúdos científicos que a criança tenha capacidade de aprender.

Tonet (2007) esclarece que se a educação está em uma encruzilhada, ou seja, ou ela educa para o capital e acredita no progresso infinito dessa ordem e contribui para que isso se mantenha ou ela educa para a superação radical dessa ordem, então, existem espaços contraditórios que brotam da luta de classes e que o professor deve atuar nesses espaços.

Nesse aspecto, o educador pode realizar atividades educativas que tenham um caráter emancipador - revolucionário. E o conceito de revolucionário, nesse caso, diz respeito ao “acesso ao que é mais elevado no âmbito do saber”, em todas as suas dimensões (TONET, 2007, p. 52).

Isso implica, segundo o autor, realizar as atividades de maneira radicalmente crítica (e não apenas crítica). “O que significa uma formação que permita o acesso ao que de mais profundo a humanidade produziu até hoje em termos de conhecimento” (TONET, 2007, p. 52-53). Dessa maneira, uma

pedagogia de cunho marxista, poderá representar esse padrão, desde que assumida como um saber radicalmente crítico, revolucionário e ontológico.

5 O PONTO DE CHEGADA

Esta produção teórica teve a pretensão de reafirmar a importância da educação escolar para a formação e o desenvolvimento humano, capacitando-os para entender a realidade social em sua totalidade; por meio desse conhecimento o educador poderá assumir uma práxis pedagógica consciente e emancipadora. Nesse sentido, a problematização, inicialmente proposta, almejava averiguar se a educação escolar pode ser um instrumento mediador para a formação de um ser humano emancipado.

No desenvolvimento do estudo, porém, verificou-se que a tentativa de responder a questão proposta erigiu outras tantas reflexões, as quais estão engendradas no seio da sociedade capitalista e não foram contempladas no projeto inicial. Buscou-se, então, no decorrer do trabalho, expor a problematidade dessas questões que abarcam a educação escolar e se revelam na objetividade das instituições escolares.

A fim de atingir o objetivo proposto, reafirmou-se os pressupostos teóricos e filosóficos que norteiam o presente trabalho, haja vista que, como ensina Saviani (2004), a filosofia possibilita uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto sobre os problemas apresentados na atual realidade, os quais necessitam de respostas. Contudo, refletir filosoficamente não foi tarefa fácil, pois exigiu aprofundar a compreensão dos fenômenos e das contradições sociais, cujas causas se encontram na estrutura social.

Se, refletir filosoficamente não foi tarefa fácil, escrever de forma filosófica foi ainda mais difícil, porque sendo a filosofia a forma mais elaborada do pensar humano, ela exige uma superação qualitativa na forma de expressar, pensar e de redigir. Então, muitas vezes, as palavras inscritas no papel parecem não ser suas devido à complexidade das questões, outras tantas, o pensamento dos autores contemplados invade o seu modo de pensar, misturando-se à suas investigações, exigindo que elas sejam reexaminadas, repensadas e reelaboradas, constantemente, numa formidável obtenção de conhecimentos.

Dessa maneira, para o entendimento da estrutura social e de suas contradições, procurou-se o suporte de um pensamento crítico que pudesse

desvendar a essência da problematização inicial. Buscou-se, assim, apoiar os pressupostos da construção teórica na dialética marxista, que propiciou categorias de análise adequadas à reflexão proposta. Foi possível, então, verificar que o marxismo não é uma concepção ultrapassada. Com efeito, os postulados marxistas podem responder às necessidades de investigação de uma época em que é imprescindível o desvelamento da sociedade e dos problemas que envolvem a educação institucionalizada.

Como a emancipação humana é questão primária da problematização deste estudo, primeiramente, procurou-se identificar o sentido marxista de emancipação. Resgatar o sonho de Harvey (2006) proporcionou o entendimento de que, enquanto viver na sociedade do capital, o homem não pode ser plenamente emancipado, pois, na atual sociedade, a humanidade se encontra alienada pelo trabalho abstrato, pelo fetiche da mercadoria, pelas representações sociais. Todavia, se no atual modo de produção não é possível ao indivíduo se emancipar, então, a problematização inicial já não estaria desvendada?

Pensar dessa forma seria entrar nas armadilhas de um determinismo, que poderia conduzir à rejeição de todo e qualquer pensamento crítico. O que se verificou, então, é que, apesar da humanidade não se emancipar plenamente nesse modo de produção, o indivíduo pode se autoemancipar ao longo da vida, num processo contínuo de humanização. Por conseguinte, nesse processo autoemancipatório a educação escolar pode e deve assumir o seu papel social fundamental, ou seja, ser um instrumento mediador para a emancipação e a humanização dos sujeitos.

Para se chegar a esse entendimento, em um momento inicial, foi necessário resgatar o sentido ontológico da categoria trabalho. Ontológico porque ao processo de trabalho é designado um papel histórico de objetivação do gênero humano, assim como, ao trabalho é também designada a libertação da humanidade. Constatou-se, assim, que o homem se objetiva pelo trabalho e é objetivado por ele e, de maneira histórica e ontológica, o trabalho formou e desenvolveu, de acordo com cada momento histórico, sujeitos sociais diferenciados. Para tanto, a educação desempenhou um papel determinado, ou seja, o de formar os sujeitos necessários a cada época histórica.

O trabalho permitiu ao homem ultrapassar a sua relação de sobrevivência com a natureza, relacionar-se socialmente com outros sujeitos e criar outras e novas necessidades. De acordo com cada modo de produzir a vida, criaram-se novos processos de trabalho, novas relações sociais e novos sujeitos. Por isso, no âmbito desta dissertação, contemplou-se o trabalho produtivo e improdutivo, material e imaterial, constatando-se que nada mais são do que novas denominações, criadas a partir da acentuação da divisão entre o trabalho manual e intelectual na sociedade do capital.

Sabe-se que tanto a educação informal quanto a formal é formadora de homens, entretanto, este estudo procurou referir-se, especialmente, à educação formal, institucionalizada, escolar.

Nesse aspecto, abordar a educação escolar exigiu, num segundo momento, o suporte da categoria marxista da práxis. Acatou-se o conceito marxista de práxis, entendendo-a como uma categoria transformadora do mundo real. Marx (2007a) defendeu que o homem, como ser histórico que é, pode transformar o mundo por meio de sua práxis. Isso possibilitou inferir, que o educador poderá adotar atividades que revelariam a presença de uma práxis consciente e revolucionária, cuja função social seria a de formar novos sujeitos sociais, portadores de outra forma de consciência – uma consciência para-si.

Para que a educação seja a mediadora na formação dessa outra consciência, reafirmou-se a necessidade de unicidade entre a teoria e a prática. Mediante isso, é imprescindível a adoção de uma teoria crítica que norteie o educador, para que ele possa desenvolver uma práxis pedagógica direcionada à formação da consciência para-si e voltada à transformação das estruturas sociais. Para atender a essa perspectiva, tal teoria deve estar desvinculada dos interesses da sociedade capitalista. Sugere-se, portanto, que a práxis pedagógica busque apoio teórico nos postulados marxistas como, por exemplo, a Teoria Histórico-Cultural, cujos autores contemplam o princípio filosófico dialético e vislumbram o homem como um ser histórico.

Por outro lado, discorrer sobre a práxis pedagógica e a consciência humana, exigiu, em outro momento, responder a questão: quem é o homem?; questão essa que se revelou fundamental ao processo educativo. Procurou-se, especialmente, o respaldo da dialética marxista para entender o homem na

atualidade. Assim, foi possível reafirmar, mais uma vez, que ontologicamente o gênero humano foi constituído no e pelo trabalho. Se a formação e o desenvolvimento humano constituíram-se, historicamente, pelo trabalho, então, pode-se dizer que a construção da consciência humana é formada nas e pelas relações sociais de produção advindas, também, do processo de trabalho.

Como consequência, procurou-se compreender como se dá a formação da consciência humana, como o homem se torna consciente do mundo que o rodeia. Abordar a formação da consciência humana conduziu à necessidade de entender como o fetichismo da mercadoria, na sociedade do capital, colabora para a formação das consciências. Verificou-se que o homem, desde que nasce, encontra-se tão envolvido no mundo “das mercadorias” que não entende que além “das coisas” existe todo um processo de trabalho. Assim, o fetichismo cria, como já alertava Kosik (1976), um mundo pseudoconcreto, em que o se vê são apenas os produtos, o concreto aparente, o qual não revela a verdadeira essência do capitalismo. Desse modo, o homem se mantém em um estado de alienação permanente e suas relações sociais tornam-se cada vez mais desumanizadas.

Por seu turno, buscou-se compreender o conceito de alienação e, por meio desse conhecimento, foi possível apreender o seu oposto. Em outras palavras, compreendendo o significado do fetichismo e da alienação, captou-se a concepção de emancipação e liberdade sob o ponto de vista do marxismo. Verificou-se, assim, que a educação institucionalizada, nos moldes em que se apresenta na atualidade, colabora para a formação de um indivíduo alienado e, contribuindo para a manutenção do *status quo*. Reitera-se, portanto, a necessidade de uma formação docente que possibilite aos educadores a aquisição de conhecimentos que permitam compreender e combater os efeitos devastadores que a alienação provoca em suas consciências, em suas intelectualidades.

Eis que o cotidiano escolar pode, nesse sentido, fornecer tanto elementos alienantes para a atividade docente, quanto elementos que, tomados sob uma práxis consciente, possibilitem desenvolver nos sujeitos uma outra forma de consciência, a consciência para-si.

Nesse aspecto, este estudo procurou resgatar elementos da cotidianidade escolar, a fim de demonstrar os limitantes e, também, as possibilidades para a

inserção de uma práxis pedagógica consciente. Tais elementos do cotidiano escolar remeteram à objetividade do mundo real, a qual se faz presente na instituição escolar. Eles podem estar presentes nas contradições sociais, nas representações sociais do mundo do capital, no fetichismo da mercadoria, dentre outros.

Para desvelá-los, buscaram-se exemplos em reportagens, publicadas em jornais, que pudessem demonstrar que a sociedade do capital penetra nos meandros das instituições e na cotidianidade escolar, provocando formas de alienação que passam despercebidas pela grande maioria dos educadores. Essas reportagens, analisadas mediante fundamentos dialéticos, revelaram como os professores permanecem alienados e fetichizados na própria cotidianidade escolar, fazendo da educação escolar instrumento de um governo neoliberal e mantenedora da sociedade do capital. Desse modo, verificou-se a necessidade de buscar outras práxis, que permitam a formação, não de sujeitos alienados, mas de pessoas autoemancipadas, que possam combater as bases materiais e ideológicas da atual sociedade.

Marx e Engels (2007a) afirmavam, em seu tempo histórico, que o próprio educador também necessitava ser educado. Na atualidade, em que a hegemonia do capital transforma cotidianamente o mundo em que se vive, instaurando-se nas consciências humanas por meio do fetichismo e de ideologias, o educador precisa, mais do que nunca, ser educado. De outro modo, ele permanecerá portador de uma consciência em-si, incapaz de ir além do senso comum, incapaz de constituir uma contraconsciência. A contraconsciência, explicada por Mészáros (2008), permitiria ao educador adotar uma outra postura educacional, a qual se refletiria em práticas pedagógicas que revelariam uma outra concepção de mundo, mais ampla, mais consciente da necessidade de transformar e emancipar.

Mostrou-se, também, por meio dos documentos oficiais emitidos pelo Ministério da Educação, que as políticas neoliberais têm designado à escola o papel social de formar indivíduos para as necessidades do mercado de trabalho, ou seja, indivíduos com competências e habilidades exigidas na atual sociedade. Constatou-se, portanto, que a educação escolar deixou de transmitir os conhecimentos científicos necessários ao desenvolvimento pleno dos alunos. É imprescindível que se busque recuperar o verdadeiro papel social da escola, que

nada mais é do que transmitir, da melhor forma possível, os conhecimentos desenvolvidos pela humanidade, os quais contribuam concretamente para a formação e o desenvolvimento integral do ser humano.

Desse modo, optar nesse estudo teórico por autores marxistas, foi e é parte de uma luta ideológica contra as formas de dominação capitalista. Após as reflexões efetuadas, verificou-se que a finalidade social pretendida, que era a de combater as bases materiais e ideológicas da alienação generalizante e gerar outros e novos sujeitos sociais que possam atuar na educação escolar de forma transformadora, só poderá ser atingida quando os educadores, de algum modo, conseguirem internalizar os conhecimentos ora transmitidos. A aquisição desses conhecimentos poderá contribuir para a formação docente, tratando-se, portanto, não de uma realidade utópica, mas, da possibilidade de formação de educadores, portadores de uma nova consciência: a consciência para-si, a contraconsciência.

Não obstante, em se tratando de uma discussão muito ampla, algumas reflexões ainda permanecem carentes de investigação. Destacam-se alguns pontos estratégicos que necessitam ser pesquisados, por exemplo: como se desenvolvem as práticas pedagógicas pertinentes à práxis pedagógica revolucionária? Quais seriam os mecanismos de apropriação intelectual dessa práxis no cotidiano escolar? Como os educadores poderiam identificar tais mecanismos?

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 1.ed. trad. Alfredo Bosi. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1970.

AMORIM, Henrique. **Trabalho imaterial**: Marx e o debate contemporâneo. São Paulo: Annablume; FAPESP, 2009.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 13.ed.rev.ampl. São Paulo:Cortez, 2008.

ARCE, Alessandra. A formação de professores sob a ótica construtivista: primeiras aproximações e questionamentos. In: DUARTE, Newton (Org.). **Sobre o construtivismo**: contribuições a uma análise crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

AVANSINI, Carolina. Educação para prevenir doenças. **Folha de Londrina**. Londrina, PR. Folha cidades,1,28 mai.2010.

AVANSINI, Carolina. Diversidade sexual discutida na escola. **Folha de Londrina**. Londrina,PR, Folha cidades,3, 17 jul.2010.

BARROCO, Sônia Mari Shima. Vigotski, arte e psiquismo humano: considerações para a psicologia educacional. In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias Facci, TULESKI, Silvana Calvo; BARROCO, Sonia Mari Shima. (Orgs.). **Escola de Vigotski**: contribuições para a psicologia e a educação. Maringá, PR: EDUEM, 2009. Cap. V.

BONINI, Paula Costa. 445 cidades brasileiras não têm biblioteca. **Folha de Londrina**. Londrina, PR, Folha opinião,3, 15 jul.2010.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, Copyright, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental. Introdução. Brasília: MEC/ SEF, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**: introdução. Volume I. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB**. 2.ed.rev.amp. Brasília: MEC/INEP, 1999.

CIAVATTA, Maria. Mediações do mundo do trabalho: a fotografia como fonte histórica. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (p. 119-142).

DUARTE, Newton. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 44, abril/98. Araraquara, SP: UNESP, 1998.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica à apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2.ed.rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

DUARTE, Newton. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, Newton (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. Cap. IX.

DUARTE, Newton (org.). **Sobre o construtivismo**: contribuições a uma análise crítica. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. Cap. 5.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 4.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007

EAGLETON, Terry. **As ilusões do pós-modernismo**. trad. Elisabeth Barbosa. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1998.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **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.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Para além do escolanovismo em Vigotski: compreendendo o trabalho do professor na obra psicologia pedagógica. In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; TULESKI, Silvana Calvo; BARROCO, Sonia Mari Shima. (Orgs.). **Escola de Vigotski**: contribuições para a psicologia e a educação. Maringá, PR: EDUEM, 2009. Cap. IV.

FANTTI, Bruna. Rio proíbe que aluno use boné na escola. **Folha de São Paulo**. São Paulo, C1, 16 abr.2010.

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. **Trabalho, escola e ideologia**: Marx e a crítica da educação. trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda (et al). **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2.ed.rev.amp. 35.reimp. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Coord.Marina Baird Ferreira; Margarida dos Anjos. 4.ed. Curitiba: Ed. Positivo, 2009.

FERRETTI, Celso João. Empresários, trabalhadores e educadores: diferentes olhares sobre as relações trabalho e educação no Brasil nos anos recentes. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (p. 97-118).

FIGUEIRA, Fanny Goldferb. **Diálogo de um novo tempo**. Tese de Doutorado. USP. São Paulo, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989 (70-89).

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho – educação e tecnologia: treinamento polivalente ou formação politécnica?. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Trabalho, educação e prática social**: por uma teoria da formação humana. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. Cap. IX.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: 1998. Cap. I

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas**: a teoria na prática. trad.Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. Cap. I.

GENTILI, Pablo. A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. 2.ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2001.

GOIS, Antônio; PINHO, Ângela. Educação melhora, mas não supera patamar de 95. **Folha de São Paulo**. São Paulo, C1, 02 jul. 2010.

GOIS, Antônio; PINHO, Ângela. Ensino público está 3 anos atrás do privado. **Folha de São Paulo**. São Paulo, C1, 05 jul. 2010.

GUERIN, Mariana. Alunos carentes, professores desorientados. **Folha de Londrina**, Londrina, PR. Folha opinião 3, 29 jun.2010.

HARVEY, David. **Espaços de esperança**. 2.ed. trad. Adail Ubirajara Sobral; Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 17.ed. Trad. Adail Ubirajara Sobral; Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 8.ed. trad. Carlos Nelson Coutinho; Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos**: o breve século XX: 1914- 1991. 2.ed. 40.reimp. trad. Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

IANNI, Octávio. **Enigmas da modernidade-mundo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

IASI, Mauro Luis. **Ensaio sobre consciência e emancipação**. 1.ed. 1.reimp. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 3.ed.rev. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.

KONDER, Leandro. **Marxismo e alienação**: contribuição para um estudo do conceito marxista de alienação. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2.ed. trad. Célia Neves; Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KOSTIUK, G. S. Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade. In: LEONTIEV, A. N.; VYGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. et.all. **Psicologia e Pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. trad. Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Editora Moraes, 1991. Cap.

LEFEBVRE, Henri. **A vida cotidiana no mundo moderno**. trad. Waltensir Dutra. São Paulo: Editora Ática, copyright Éditions Gallimard, 1968.

LEFEBVRE, Henri. **Sociologia de Marx**. trad. Carlos Roberto Alves Dias. Rio de Janeiro: Editora Forense-Universitária, 1979.

LEFEBVRE, Henri. **A revolução urbana**. trad. Sérgio Martins. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

LEONTIEV, Aléxis. **O desenvolvimento do psiquismo**. trad. Manuel Dias Duarte. Lisboa: Livros Horizonte, 1978. Cap. II.

LEONTIEV, Aléxis. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2.ed. trad. Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004. Cap. II; III.

LESSA, Sérgio. **Para além de Marx?: crítica da teoria do trabalho imaterial**. São Paulo: Xamã, 2005.

LESSA, Sérgio. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Cortez, 2007

LESSA, Sérgio. **Para compreender a ontologia de Lukács**. 3.ed. ver. e ampl. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2009.

LIMA, Julio César. 3.100 professores do estado estão fora da sala de aula. **O Diário do Norte do Paraná**. Maringá, PR, A7, 29 mai.2010.

LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação**: história, filosofia e temas transversais. 2.ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2003. (p. VII-XXXVIII)

LOMBARDI, José Claudinei. Educação, ensino e formação profissional em Marx e Engels. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR, 2005. (Cap. 1).

LUKÁCS, Georg. Meu caminho para Marx. Trad. Ugo Gemmelli. In: CHASIN, José (org.). **Marx hoje**. São Paulo: Editora Ensaio, 1987 (p.91-107).

MÁRKUS, György. **A teoria do conhecimento no jovem Marx**. trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

MARTINS, José de Souza. **Sobre o modo capitalista de pensar**. 4.ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

MARTINS, José de Souza. **A sociedade vista do abismo**: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MARTINS, Lígia Márcia. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, Newton (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. Cap. II.

MARTINS, Lígia Márcia. **A formação social da personalidade do professor**: um enfoque vigotskiano. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

MARTINS, Lígia Márcia. A personalidade do professor e a atividade educativa. In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; TULESKI, Silvana Calvo; BARROCO, Sônia Maria Shima (Orgs.). **Escola de Vigotski**: contribuições para a psicologia e a educação. Maringá, PR: EDUEM, 2009. Cap. VI.

MARX, Karl. **Teorias da mais-valia**: história crítica do pensamento econômico. Livro IV, Vol. I, de O Capital. trad. Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Livro III, volume VI. 4.ed. trad. Reginaldo Sant'anna. São Paulo: DIFEL, 1985. (Cap. XLVIII).

MARX, Karl. Do manuscrito I – Feuerbach. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 10.ed. trad. José Carlos Bruni; Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Editora Hucitec, 1996. (anexos).

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. trad. Reginaldo Sant'Anna. Volume I. 18.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. trad. Alex Martins. São Paulo: Ed. Martin Claret, 2004a.

MARX, Karl. **Capítulo VI inédito de O Capital**. trad. Klaus Von Puchen. 2.ed. São Paulo: Centauro, 2004b.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Crítica da educação e do ensino**. Introdução e notas de Roger Dangeville. Trad. Ana Maria Rabaça. Lisboa, Portugal: Moraes Editores, 1978.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. Trad. Instituto Marx Engels. São Paulo: Editora Alfa-Ômega, 1983 (p.13-47).

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 3.ed. trad. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2007a.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. trad. Marcelo Backes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007b.

MÉSZÁROS, Istvan. Marx “filósofo”. In: HOBBSBAWM, Eric (et al.). **História do marxismo**. trad. Carlos Nelson Coutinho; Nemésio Salles. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979 (p.157-195).

MÉSZÁROS, István. **Marx: a teoria da alienação**. 4.ed. trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

MÉSZÁROS. Istvan. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. 2.reimp. trad. Paulo Cezar Castanheira; Sérgio Lessa. São Paulo: tempo Editorial, 2006. (p. 605-629).

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2.ed. trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

MIOTO, Ricardo. Brasil forma mais doutores em humanas. **Folha de São Paulo**. São Paulo, A22, 04 jul.2010.

NASCIMENTO, Ana Paula. De bem com vida no trânsito. **Folha de Londrina**. Londrina, PR. Folha 2, 4-5, 13 abr.2010.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo e reificação**. São Paulo: Editora Ciências Humanas, 1981.

NETTO, José Paulo. Para a crítica da vida cotidiana. In: CARVALHO; Maria do Carmo Brant de; NETTO, José Paulo. **Cotidiano: conhecimento e crítica**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. **Marx e a exclusão**. Pelotas, RS: Seiva, 2004.

OLIVEIRA, Betty Antunes de. **Socialização do saber escolar**. 2.ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.

OLIVEIRA, Manfredo A. de. A dialética na disputa das racionalidades. In: TEIXEIRA, Francisco José Soares. **Pensando com Marx**: uma leitura crítico-comentada de *O Capital*. São Paulo: Editora Ensaio, 1995 (Prefácio).

PARO, Vitor Henrique. Políticas educacionais: considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade. In: DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique (Orgs.). **Políticas públicas & educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001. (p. 29-47)

PATTO, Maria Helena Souza. **Mutações do cativoiro**: escritos de psicologia e política. São Paulo: Hacker Editores; Edusp, 2000 (p. 157-185).

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PISTRAK, M. **Fundamentos da escola do trabalho**. 1.ed. 6.reimp.trad.Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

REWALD, Fabiana. Objetivo cria escola só para bons alunos. **Folha de São Paulo**. São Paulo, A11, 25 jul.2010.

REWALD, Fabiana. Celular pedagógico. **Folha de São Paulo**. São Paulo, C6, 31 mai.2010.

ROSSLER, João Henrique. A educação como aliada da luta revolucionária pela superação da sociedade alienada. In: DUARTE, Newton (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. Cap. III.

SADER, Emir. Sujeitos da emancipação: ou a crise da hegemonia da esquerda. In: Fundação Rosa Luxemburgo e Laboratório das Políticas Públicas da UERJ.

Reforma ou revolução?: Para além do capitalismo liberal: concepções, atores e estratégias. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

SADER, Emir. Prefácio. In: MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2.ed. trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. 1.ed. trad. Maria Encarnación Moya. Buenos Aires: CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SANFELICE, José Luis. Pós-modernidade, globalização e educação. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação**: história, filosofia e temas transversais. 2.ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2003. (Cap. 1)

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 16.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 37.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SCHWARTSMAN, Hélio. Escrita em reforma. **Folha de São Paulo**. São Paulo, C6, 17 mai.2010.

SÈVE, Lucien. **Marxismo e teoria da personalidade**. trad. Emanuel Lourenço Godinho. Lisboa: Livros Horizonte, 1979.

SEVERIANO, Maria de Fátima Vieira; ESTRAMIANA, José Luis Álvaro. **Consumo, narcisismo e identidades contemporâneas**: uma análise psicossocial. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2006.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23.ed. ver. e atualizada. São Paulo: Cortez, 2007;

TAKAHASHI, Fabio. A cada dia, um professor se licencia por dois anos. **Folha de São Paulo**. São Paulo, cotidiano C1, 23 mai.2010.

TAKAHASHI, Fabio. SP anuncia plano para saúde do docente. **Folha de São Paulo**. São Paulo, cotidiano C3, 23 mai.2010.

TEIXEIRA, Francisco José Soares. **Pensando com Marx**: uma leitura crítico-comentada de O Capital. São Paulo: Ensaio, 1995.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2005.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. Maceió: EDUFAL, 2007.

TONET, Ivo; NASCIMENTO, Adriano. **Descaminhos da esquerda**: da centralidade do trabalho à centralidade da política. São Paulo: Ed. Alfa-Omega, 2009.