

EDUCAÇÃO CONTRA O CAPITAL

VOL. II

IVO TONET

FOLHA BIBLIOGRÁFICA

EDUCAÇÃO CONTRA O CAPITAL

VOL. II

IVO TONET

SUMÁRIO

Prefácio	
1. Educação de qualidade em perspectiva de classe	
2. Educação e idealismo	
3. Marxismo, educação e pedagogia socialista	
4. A formação de professores e as possibilidades da emancipação humana	

PREFÁCIO

Esta coletânea tem o objetivo de dar continuidade à reflexão crítica sobre a atividade educativa levada a efeito no primeiro volume, norteadas pela perspectiva radical da classe trabalhadora.

EDUCAÇÃO DE QUALIDADE EM PERSPECTIVA DE CLASSE

Introdução

“Educação pública, gratuita e de qualidade”! Esta demanda e as lutas por uma educação com essas condições não são de hoje. Infelizmente, nada nos autoriza a afirmar que, mesmo considerando os limites a que a educação está sujeita nessa sociedade e especialmente em um país periférico, estejamos avançando em direção a essas metas. Pelo contrário, os acontecimentos atuais evidenciam um brutal retrocesso.

Não pretendemos, nesse texto, referir-nos a essas três questões. Trataremos apenas da questão da qualidade. Mas, o que é mesmo uma educação de qualidade? E, antes de mais nada, o que é qualidade?

Qualidade é uma palavra meio mágica. Basta pronunciá-la para que se suponha que todos entendam o que se quer dizer. Não é preciso explicá-la, pois seu sentido parece óbvio e unívoco. Na ampla maioria das vezes, quando se fala em educação de qualidade, tem-se por pressuposto imediato (deixemos de lado, no momento, pressupostos mais profundos) que ela implica: uma política educacional que permitisse boas condições materiais (infraestrutura, instalações, acesso a tecnologias); suficientes recursos financeiros; boa formação docente; boas condições de trabalho para técnicos e docentes; valorização da profissão com salários adequados, horas de trabalho que incluam tempo para estudo e aperfeiçoamento; adequada organização curricular; determinadas pedagogias; formas inovadoras de ensino e avaliação, etc. A boa qualidade da educação, por sua vez, ficaria comprovada pelo sucesso em processos de avaliação de caráter nacional e internacional. Do mesmo modo, países como Finlândia, Suécia, Noruega, Alemanha e outros países capitalistas centrais sempre são citados como exemplos do que seria uma educação de boa qualidade. Na década de 1970, Summerhill e, mais recentemente, a Escola da Ponte também foram muito citadas como exemplos desse tipo de educação. Essa obviedade e essa univocidade, no entanto, estão longe de serem verdadeiras. Essa palavra é enganosamente óbvia. Por isso mesmo, seu sentido deve ser desvelado.

Quando falamos em educação de qualidade, já está pressuposto que estamos nos referindo a educação de boa qualidade. Ora, qualidade boa ou má não é uma determinação inerente a alguma coisa. Toda coisa tem qualidades. Elas, em si, não são boas nem más. Não é preciso dizer que bondade ou maldade não existem no mundo natural, mas apenas no mundo humano. Portanto, se as qualidades são boas ou más só podem estar referenciadas ao mundo humano. E, no interior desse mundo, a determinados objetivos. Se algo é bom ou mau depende da sua adequação a algum objetivo. Vale

observar que estamos nos referindo, aqui, a valores em sentido ontológico e não em sentido moral¹. Nesse sentido, seria mais correto falar em adequação em não em bondade ou maldade. Em sentido ontológico, algo é ou não adequado para atingir determinados fins. Nesse sentido, a educação será de boa qualidade se contribuir adequadamente para atingir os fins pretendidos.

Nossa intenção não é tratar essa questão de maneira geral, mas apenas em relação à sociedade atual. Por isso mesmo, as primeiras perguntas devem ser: quais os fins gerais e essenciais da educação nessa sociedade? Quem estabelece esses fins? Na maioria das vezes, a resposta a essas perguntas é buscada nos textos, sejam eles oficiais (Constituição, leis, etc.) ou elaborados por teóricos. Entendemos que esse não é o caminho correto. A nosso ver, a resposta deve ser buscada, antes de mais nada, no processo real, na estrutura e na dinâmica do processo histórico e social. É de lá que brotam os fins essenciais de todas as dimensões da atividade social. O que os textos, oficiais ou dos teóricos fazem, conscientemente ou não, nada mais é do que dar forma teórica àquilo que está posto na estrutura básica da sociedade. Com isso, não estamos afirmando que essa forma teórica não deve ser levada em conta. Todavia, ela não pode ser tomada como o elemento explicativo fundamental. Ao fazer essa afirmação, não estamos expressando mais nada do que o princípio fundamental do materialismo histórico: a prioridade ontológica da realidade objetiva sobre o mundo das ideias. Na lapidar afirmação de Marx e Engels (2009, 32): “Não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência”.

Desse modo, para responder àquelas perguntas é necessário começar por apreender os elementos mais essenciais que demarcam a estrutura da sociedade atual.

Qualidade na educação

Pressupondo que o trabalho, como produtor de valores-de-uso, é a categoria fundante do ser social², partimos, para compreender a sociedade atual, da constatação de que o ato que funda a sociedade capitalista é o trabalho assalariado proletário. É este trabalho que, ao transformar a natureza, produz os bens materiais necessários à existência da sociedade, a mais-valia e o capital. Isto nos dá a estrutura fundamental da sociedade capitalista: a forma como é produzida a riqueza material e a divisão entre os que são proprietários dos meios de produção e os que apenas possuem a sua força de trabalho e com ela produzem a riqueza material da qual vive toda a sociedade.

Partimos, também, do pressuposto de que existem classes sociais e de que elas são o sujeito fundamental do processo histórico. São elas, portanto, que estabelecem, em última instância, embora

¹ Ontológico se refere à coisa em si, como ela é na sua natureza própria. Moral se refere a algo que é bom ou mau.

² Sobre isso, ver o cap. O Trabalho, da Ontologia do Ser Social, de G. Lukács.

por inúmeras mediações, os fins essenciais das diversas dimensões da atividade humana – arte, ciência, filosofia, religião, política, Direito, educação, etc. Nada disso é, obviamente, intencional, mas uma decorrência do lugar que as classes sociais ocupam no processo de produção da base material da sociedade.

Na sociedade em que vivemos – capitalista – as duas classes fundamentais são a burguesia e o proletariado. A primeira, composta por aqueles que detêm os meios de produção e a maior parte da riqueza e a segunda, por aqueles que possuem apenas a sua força de trabalho e com ela produzem a riqueza material. Não é preciso dizer que as classes que dominam economicamente também dominam política e ideologicamente.

Entre a burguesia e o proletariado existe um antagonismo radical, pois o interesse essencial, independente da consciência e da vontade, de cada uma dessas classes, é absolutamente oposto: uma precisa explorar, a outra, eliminar a exploração. A burguesia, por um lado, não poderia continuar a ser burguesia e usufruir de tudo o que isso significa sem a exploração dos trabalhadores. O proletariado, e os outros trabalhadores, por outro lado, não podem ter acesso à riqueza que lhes permita se tornarem plenamente membros do gênero humano se não eliminarem, pela raiz e por completo, toda forma de exploração de um ser humano pelo outro³.

Qual, então, o objetivo mais fundamental que nasce da natureza da burguesia? Obviamente, enriquecer, manter a propriedade privada, pois só assim continuará a gozar da sua boa vida. Para isso, todas as dimensões da atividade social deverão, cada uma a seu modo, estar subordinadas a esse fim. Que essa subordinação não possa ser absoluta é uma decorrência da própria existência de classes sociais antagônicas e da luta de classes.

Qual o objetivo mais essencial do proletariado? Deixar de ser explorado; suprimir, pela raiz (forma do trabalho), todo o processo de exploração; eliminar a propriedade privada, que faz com que aqueles que verdadeiramente produzem a riqueza se vejam privados dela e construir uma sociedade onde todos tenham a possibilidade de ter acesso a ela. Enfim, ao proletariado e aos outros trabalhadores interessa, essencialmente, a emancipação humana.

Como se pode ver, os objetivos essenciais das duas classes fundamentais dessa sociedade são absolutamente incompatíveis entre si. É, pois, em relação a eles que se define o que é uma educação de boa qualidade. É preciso, então, perguntar: qualidade para que e para quem? Não fazer essas perguntas é pressupor, consciente ou inconscientemente, que a atual sociedade é uma autêntica comunidade, isto é, que os interesses fundamentais são comuns, que os fins essenciais atendem por igual à totalidade da sociedade e que, portanto, todas as dimensões da atividade humana devem estar

³ Sobre isso, ver: *Manuscritos econômico-filosóficos*, de K. Marx e *A individualidade para-si*, de N. Duarte.

voltadas para a efetivação desses fins. Do mesmo modo, é pressupor que não existem classes sociais, mas apenas indivíduos que se agrupam das mais diversas formas, que não há lutas de classes e que não há interesses e objetivos opostos. A nosso ver, todos esses pressupostos são inteiramente falsos. Infelizmente, milhares de educadores realizam as suas atividades educativas sem questionar esses pressupostos, admitindo-os, na maioria das vezes, inconscientemente, como algo natural. É ocioso observar que essa forma de pensar é exatamente resultado de uma formação que atende os interesses das classes dominantes e não de toda a sociedade por igual⁴.

Como todas as outras dimensões da atividade humana, também a educação deverá se adequar, predominantemente, da sua maneira específica e com todas as mediações, ao fim determinado pela natureza da burguesia. Ela deverá ser, e é, configurada para atender os interesses dessa classe. Não é difícil de entender que, sendo a burguesia a classe dominante – econômica, política e ideologicamente – é também ela que exerce o papel dominante nesse processo.

Já asseveravam, Marx e Engels, em *A Ideologia Alemã* (2009, 67):

As ideias das classes dominantes são, em todas as épocas, as ideias dominantes, ou seja, a classe que é o poder *material* dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, o seu poder *espiritual* dominante. A classe que tem à sua disposição os meios para a produção material dispõe assim, ao mesmo tempo, dos meios para a produção espiritual, pelo que lhe estão assim, ao mesmo tempo, submetidas em média as ideias daqueles a quem faltam os meios para a produção espiritual.

Devemos, então, perguntar: quais os fins essenciais da educação para a burguesia? Em resumo, formar para o trabalho e educar para a cidadania/democracia. E, em menor escala, formar para a direção da sociedade. Importante observar: formar para o trabalho significa, aqui, essencialmente, preparar uma mercadoria para ser vendida no mercado e, com isso, ser explorada. Educar para a cidadania/democracia significa preparar ideologicamente as pessoas para que aceitem viver nessa sociedade – com determinados direitos e deveres – acreditando ser a melhor possível e onde existiriam oportunidades para todos, dependendo apenas do seu esforço pessoal. Além disso, também ter participação política, contribuindo para o aperfeiçoamento da sociedade. Como a desigualdade social é considerada algo natural, o exercício da cidadania e da democracia não têm como objetivo superá-la, mas apenas minimizar os seus efeitos mais perversos e, assim, permitir um constante aperfeiçoamento. É importante observar que democracia e cidadania são sempre realidades concretas que dependem do lugar e do momento históricos. Desse modo, não são algo que interessa sempre do mesmo modo à burguesia, ou seja, não são valores que devam sempre ser preservados, defendidos e aperfeiçoados. Em momentos de maior estabilidade, quando a reprodução dos seus

⁴ A esse respeito, ver: Educação e idealismo, de nossa autoria.

interesses é mais tranquila, há um apreço maior por essas categorias. Em momentos de crise aguda, a ditadura se torna o instrumento mais adequado. Além do mais, como a crise do capital se torna cada vez mais intensa, o recurso à violência também se faz sempre mais presente e, com isso, a democracia e a cidadania são sempre mais restringidas⁵.

Desse modo, a qualidade da educação será medida de acordo com a sua adequação, em cada lugar e momentos específicos, ao atingimento desses objetivos. Basta ler as diretrizes atuais dos organismos internacionais – FMI, Banco Mundial, etc –, mas também os documentos normativos da educação brasileira, para se dar conta desse fato. Para além de todo o discurso pretensamente humanista, o verdadeiro objetivo é adequar a educação à reprodução do capital em crise e em transformações intensas.

Já vimos, todavia, que a sociedade burguesa é contraditória e que seu opositor radical, o proletariado, tem fins inteiramente opostos. Daí porque o domínio da burguesia, embora predominante, não pode ser absoluto.

Qual o fim essencial da educação que brota da natureza do proletariado? Por um lado apropriar-se dos conhecimentos científicos, técnicos e culturais que foram criados pela humanidade ao longo do processo histórico. Por outro lado, apropriar-se de uma concepção de mundo baseada no materialismo histórico, do método científico-filosófico e da teoria que lhes permitam fundamentar o seu objetivo de transformar radicalmente o mundo e construir uma sociedade onde todos, realmente todos, possam ter uma vida digna.

Ora, a concepção de mundo, os fundamentos científico-filosóficos e a teoria que mais contribuiram para esse tipo de conhecimento da realidade foram aqueles formulados por Marx⁶. Não são dogmas, nem receituários e nem um manual. São instrumentos para compreender a realidade, que é sempre dinâmica, histórica e social, e para orientar as lutas pela sua transformação radical. Desnecessário alertar que essa apropriação é extremamente dificultada pela forma escolar da educação. Afinal, o sistema escolar, por sua forma e por seus conteúdos, é um dos mais poderosos instrumentos não de libertação, mas de alienação e, portanto, de reprodução dos interesses das classes dominantes.

Desse modo, uma educação, hoje, de boa qualidade, do ponto de vista dos interesses do proletariado, e também dos outros trabalhadores, não pode levar em conta apenas os aspectos técnicos, científicos, de condições materiais, de formação de professores, de salários e condições de

⁵ A esse respeito, ver: *O fim da democracia burguesa*. In: ivotonet.xp3.biz

⁶ A esse respeito, ver: *A ideologia alemã*, de K. Marx e F. Engels e *Método científico* – uma abordagem ontológica, de nossa autoria.

trabalho e de políticas educacionais. Tudo isso é certamente necessário, mas não suficiente. Em si mesma, uma educação com todos aqueles requisitos pode perfeitamente formar para a reprodução da sociedade burguesa. O exemplo da educação nos países mais desenvolvidos ilustra isso muito bem. Para além desses requisitos, é de fundamental importância levar em conta a conexão com os interesses essenciais dos trabalhadores. E isto vale tanto para o conhecimento acerca da natureza como para aquele a respeito da sociedade, com as óbvias e devidas diferenças. Apenas para exemplificar: certamente, não há uma física burguesa e outra proletária. Porém, faz toda a diferença se um físico desenvolve o seu trabalho articulado com uma perspectiva conservadora ou revolucionária. Todavia, a concretude do processo educativo e o domínio que a burguesia exerce sobre ele deixam claro que é impossível uma educação, como forma predominante, nessa sociedade, norteadas pelos interesses dos trabalhadores. Os espaços possíveis para a realização de atividades que contribuam para a emancipação humana são extremamente limitados e, dada a intensificação cada vez maior da crise do capital, cada vez mais restringidos⁷.

Não há dúvida de que há enormes diferenças, em termos de qualidade da educação, mesmo no interior do sistema capitalista. Todas compreensíveis à luz do processo histórico e não como simples expressão de uma administração mais lúcida e adequada. Não obstante todas as diferenças, a sua qualidade é sempre medida, em última instância, em relação à sua adequação, maior ou menor, à reprodução do próprio sistema. E este, como vimos, não inclui, NUNCA, a superação da desigualdade social. Pelo contrário, implica o seu constante agravamento. Apenas para exemplificar: com todas as diferenças entre a educação na Finlândia e no Brasil, em ambos os países, os fins essenciais permanecem exatamente os mesmos: formar para o trabalho e para a cidadania/democracia.

Desse modo, a avaliação da qualidade da educação nem pode tomar como parâmetros os países mais desenvolvidos, nem tentar descobrir ou inventar novas formas. A educação, nessa sociedade, não importa a sua forma concreta, sempre será predominantemente conservadora.

Conclusão

Trata-se, pois, para quem está preocupado com a emancipação humana, de avaliar a qualidade da educação de um ponto de vista dos interesses maiores dos trabalhadores. E essa avaliação deve ser guiada por três critérios: 1) Em que medida ela permite compreender efetivamente a realidade do modo mais integral e aprofundado hoje possível. 2) Em que medida ela permite uma apropriação ampla e efetiva do patrimônio técnico, científico e cultural que está hoje à disposição da humanidade.

⁷ Para ampliar a compreensão dessa problemática, sugerimos a leitura de: Educação para *além do capital*, de I. Mézáros e *O Grande ausente e os problemas da educação e Atividades educativas e emancipadoras*, de nossa autoria.

3) Em que medida ela contribui para a transformação radical do mundo e para a construção de uma sociedade humanamente emancipada. Sem deixar de lutar por melhorias no âmbito das políticas educacionais, de recursos financeiros e materiais e técnicos, de qualificação dos professores, de condições de trabalho e melhorias salariais, é preciso ter claro que tudo isto deve estar articulado com a causa maior da superação integral do sistema capitalista e da construção de uma sociedade comunista. Ignorar essas questões é candidatar-se, independente da intenção, a contribuir para reproduzir não apenas uma sociedade socialmente desigual, mas cada vez mais desigual.

Referências Bibliográficas

DUARTE, N. *A individualidade para-si*. São Paulo, Autores Associados, 1993

LUKÁCS, G. *Para a Ontologia do Ser Social*. São Paulo, Coletivo Veredas, v. 14, 2018

MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo, Expressão Popular, 2015

MARX, K. e ANGELS, F. *A Ideologia Alemã*. São Paulo, Expressão Popular, 2009

MÉSZÁROS, I. *Educação para além do capital*. São Paulo, Boitempo, 2005

TONET, I. O fim da democracia burguesa. In: ivotonet.xp3.biz

_____, Atividades educativas emancipadoras. *Práxis Educativa*. V. 09, n. 01/2014

_____, Educação e idealismo. In: ivotonet.xp3.biz

_____, O grande ausente e os problemas da educação. In: ivotonet.xp3.biz

_____, *Método científico – uma abordagem ontológica*. São Paulo, Coletivo Veredas, 2018

EDUCAÇÃO E IDEALISMO: “EU AMO MINHA TAREFA COMO EDUCADOR/A!!!”

Introdução

Se perguntarmos a milhares de educadores qual o sentido do seu trabalho a resposta terá, provavelmente, três aspectos mais importantes. Primeiro: que se trata de um ganha-pão, um emprego, um salário, que lhes permita adquirir bens necessários à satisfação das suas necessidades. Segundo: que se trata de uma realização pessoal, uma atividade que lhe dá prazer, que é exercida com amor e com a qual ele se sente satisfeito, não obstante todas as dificuldades. Isto, pelo menos, para aqueles que escolheram essa profissão com esse objetivo. Terceiro: que se trata de uma contribuição social, isto é, de contribuir para a formação – profissional, ética, cívica, participativa, crítica, etc. – dos educandos e, com isso, para a construção de uma sociedade melhor.

Se examinarmos a realidade cotidiana desses educadores, constataremos que a ampla maioria trabalha em condições muito difíceis. Baixos salários, condições de trabalho precárias (transporte, infraestrutura, materiais, etc.) e estressantes, muito tempo de trabalho, sem tempo para seu próprio aperfeiçoamento e lazer, com muita possibilidade de adoecimento, enfrentando, muitas vezes, situações adversas no desenvolvimento do seu trabalho.

Apesar de todas essas condições adversas, a ampla maioria faz o seu trabalho com enorme dedicação, procurando dar o melhor de si na convicção de que, além de ter um ganha-pão e de desfrutar de realização pessoal, também está exercendo uma tarefa social de grande importância.

Que a profissão de educador, como qualquer outra, tenha o sentido de um ganha-pão, é óbvio. Que isto seja natural e eterno, não tem nada de óbvio, nem de natural e eterno.

Que essa atividade educativa, como muitas outras atividades profissionais, permita algum tipo de realização pessoal, embora de formas muito diferentes e com enormes limitações, também é revestido de um caráter natural e eterno. Isto também não tem nada de óbvio, nem de natural e eterno.

Que o trabalho dos educadores tenha um relevante sentido social não há a menor dúvida. Mas, qual a natureza desse sentido social, já não é nada óbvio.

Nosso objetivo, nesse texto, é refletir sobre a natureza atual do sentido da atividade educativa. Especialmente sobre a intenção e o gesto, isto é, entre o que os educadores intencionam e o que acontece na realidade.

A Constituição Brasileira, expressando, de alguma forma, um pensamento universal, no seu Artigo 205, diz o seguinte: “A educação (...) será promovida (...) visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Não estaremos muito longe da realidade se afirmarmos que a maioria dos educadores concorda, de alguma maneira, com o que está escrito na Constituição. E, além do mais, considera que estes objetivos conferem à atividade educativa um sentido profundamente nobre e positivo.

Desse modo, como não sentir uma certa satisfação ao realizar uma tarefa com objetivos tão importantes? E isto, apesar de todas as dificuldades enfrentadas!

A realidade, porém, é muito mais cruel.

Desenvolvimento pleno da pessoa, cidadania e qualificação para o trabalho não são categorias óbvias e unívocas. Seu sentido mais profundo não aparece à primeira vista. O que se esconde por trás dessas belas palavras? E por que se esconde?

Vamos, então, refletir sobre o sentido delas e sobre o sentido da atividade educativa na sociedade na qual nos encontramos, buscando trazer à luz o sentido oculto, o solo social que o produz e os interesses sociais a ele conectados.

Antes disso, porém, vamos deixar claro que estamos nos referindo à sociedade capitalista. Que ela é histórica, isto é, surgiu em determinado momento e poderá ser superada. Que nela existem classes, entre as quais, as principais são a burguesia e o proletariado. Que estas classes têm objetivos radicalmente diferentes. Isto é um dado da realidade não uma invenção maléfica dos marxistas. Estes dados tem que ser levados em conta, sob o risco de, em caso contrário, falsear toda a reflexão. Nesse sentido, algumas perguntas iniciais são imperativas. Esta forma de sociabilidade – capitalista – é a melhor possível? Há alguma relação da atividade educativa com as classes sociais? Se há, qual é? Qual a natureza específica e a função social da educação? Quem estabelece os fins essenciais da educação? Como isto se efetiva na sociedade capitalista? Qual o papel do Estado nesse processo? Qual o papel do educador? Essas e outras são questões fundamentais, mas complexas. Elas comparecerão ao longo do nosso texto, mas nem por sombra pretendemos tratar qualquer uma delas com a devida profundidade. Adentrarão à nossa exposição

apenas na medida da necessidade de desvelar a relação entre o sentido aparente e o sentido oculto da atividade educativa.

1. Desenvolvimento pleno da pessoa

O que é e como se forma uma pessoa humana, no sentido mais geral?

Para responder a essa pergunta, temos que começar...do começo. O começo é lá onde tem início a existência de um novo tipo de ser que é o ser social, humano. Então, a primeira pergunta é: o que é o ser social? Qual a sua origem e qual a sua natureza essencial? Isto nos remete à passagem do ser natural, nas suas formas orgânicas mais complexas, ao ser social, portanto, a um novo tipo de ser. Excluída qualquer intervenção externa ao ser (criação divina), o que se pode constatar, seguindo a trilha da evolução, é que em determinado momento (largo período) uma certa espécie animal começou a transformar a natureza não de forma instintiva, mas intencional. Vale dizer, começou a trabalhar de uma forma que nunca tinha sido feita antes. E, ao transformar a natureza, se transformava a si mesma. As maneiras de transformar a natureza variam porque, ao longo do tempo, há um acúmulo de conhecimentos, habilidades, técnicas e instrumentos que possibilitam ampliar cada vez mais a realidade social, tanto objetiva como subjetivamente. Desse modo, o trabalho, em formas diversas, permanece sempre como o fundamento de qualquer forma de sociabilidade (modo de produção). Assim, o trabalho de coleta dos frutos da natureza funda o modo de produção primitivo, o trabalho escravo funda o modo de produção escravista, o trabalho servil funda o modo de produção feudal e o trabalho assalariado funda o modo de produção capitalista.

Todavia, embora o trabalho seja o fundamento da realidade social, não esgota essa realidade. Como exigência do próprio trabalho ou como necessidade de enfrentamento de novos problemas surgidos com a complexificação da sociedade, surgem outras dimensões da atividade social. Cada uma delas tem uma origem, uma natureza e uma função social diferentes. Assim, surgiram a linguagem, a socialidade, a arte, a educação, a religião, a ciência, o Direito, a política, a filosofia, etc. Todas elas têm sua origem a partir do trabalho, mas sua função social já não é transformar a natureza, mas mediar as relações entre os próprios seres humanos. Daí porque todas elas têm uma autonomia, embora relativa, em relação ao trabalho. E se, agora, considerarmos todas as dimensões da atividade humana, aí incluído o trabalho, veremos que há, entre todas elas, uma determinação recíproca, vale dizer, a concretude de cada uma se faz em uma processualidade em que todas se influenciam mutuamente.

O exame da natureza essencial do trabalho nos permite perceber que o ser social se compõe de dois momentos essenciais: o momento da singularidade – o indivíduo – e o momento da

universalidade – o gênero. Entre esses dois momentos sempre haverá uma determinação recíproca, isto é, indivíduo e gênero se constroem ao mesmo tempo. As produções dos indivíduos, quer singulares, quer grupais, se tornarão patrimônio comum e, ao mesmo tempo, os indivíduos se tornarão membros do gênero humano ao apropriar-se desse patrimônio comum. Vale esclarecer que não há uma simetria entre indivíduo e gênero, no seu desenvolvimento, pois o gênero, como momento da totalidade, põe o campo de possibilidades dentro do qual e a partir do qual se desenvolvem os indivíduos.

Isto nos mostra, em síntese, como se dá o desenvolvimento humano. De um lado, a riqueza genérica é produzida pelos indivíduos que, enfatize-se, sempre já estão imersos, de alguma forma, na totalidade social. De outro lado, cada ser singular que adentra à sociedade, não vem com um código genético que lhe permita, instintivamente, como no caso dos animais, agir de uma forma pré-determinada. Para que este ser singular, que tem a potencialidade de ser tornar humano, se torne efetivamente humano, deve imperiosamente apropriar-se do patrimônio comum, tanto material como espiritual (cultural, intelectual). Em princípio, o processo histórico é todo esse movimento através do qual tanto o gênero quanto os indivíduos se tornarão cada vez mais ricos, isto é, mais complexos. Vale notar que a entrada em cena da propriedade privada confere a esse processo uma configuração específica e profundamente diferente daquela de uma forma de sociabilidade onde ela não existe. A divisão social do trabalho fará com que essa apropriação seja, além de profundamente diferente, também alienada⁸.

Em suma, desenvolvimento da pessoa humana implica, inescapavelmente, a apropriação da riqueza – material e espiritual – que constitui patrimônio comum e da qual os indivíduos necessitam para se tornarem membros do gênero humano. Este processo, evidentemente, tomará uma forma concreta em cada momento e lugar históricos. Vale enfatizar: a forma do trabalho é que determinará, em última instância, o acesso que os indivíduos terão à riqueza do patrimônio humano. Desse modo, a forma concreta da sociabilidade e, em especial, a forma concreta do trabalho, nos permitirão compreender como se efetiva o desenvolvimento da pessoa humana.

É importante lembrar que a noção tradicional de desenvolvimento da pessoa humana é profundamente deformada por causa de seu viés idealista⁹. Esta deformação se deveu, e ainda se deve, ao fato de que ela privilegia o espírito sobre a matéria. Por sua vez, este privilégio se deve ao fato de que a divisão social do trabalho – escravos e senhores, servos e nobres, trabalhadores assalariados e capitalistas – leva a considerar o espírito a parte verdadeiramente nobre do ser humano. Desse modo,

⁸ Para uma noção sucinta, mas essencial, de alienação, ver *A Ideologia Alemã*, de K. Marx, 2009, p. 48-49.

⁹ Idealismo, em sentido filosófico, significa a prioridade do espírito, das ideias, sobre a matéria, a realidade objetiva. Para exemplificar: se as pessoas tiverem ideias de paz, de fraternidade, o mundo será pacífico e fraterno.

o verdadeiro desenvolvimento da pessoa humana sempre privilegia a parte espiritual, mesmo quando faz alguma referência à parte corporal.

Se examinarmos a sociedade na qual vivemos, veremos que seu fundamento, a forma do trabalho (assalariado), implica a exploração do trabalho pelo capital. Isso significa que quem produz a riqueza material, da qual todos vivem, são os trabalhadores ao passo que quem é proprietário dos meios de produção e, por isso, se apropria da maior parte dessa riqueza, é aquele que nada produz. A riqueza espiritual, por sua vez, ou é produzida por aqueles que, não precisando trabalhar, tem tempo disponível para isso ou por aqueles que, vendendo sua força de trabalho, encontram tempo para dedicar-se a essas tarefas. Todavia, o acesso à riqueza, material e espiritual, que hoje constitui o patrimônio da humanidade, é amplamente impedido, para os trabalhadores, em última instância, exatamente pela forma de trabalho que matriza essa sociedade¹⁰.

Como se pode ver, a maneira como isso é escrito na Constituição Brasileira pressupõe que a pessoa humana possa se desenvolver plenamente, mesmo que de modo processual, nessa sociedade, capitalista, onde sua base material, o trabalho assalariado implica a exploração e a alienação e, portanto, um impedimento absoluto ao pleno desenvolvimento do ser humano. Pleno desenvolvimento da pessoa humana só será possível onde não houver nenhuma forma de exploração e de opressão de um ser humano pelo outro. E isso só será possibilitado por uma forma de trabalho na qual todos, os que têm possibilidades e capacidades, coloquem suas forças em comum e na qual a produção, em quantidade e qualidade, e organizada pelos próprios trabalhadores, esteja voltada ao atendimento das necessidades humanas e não ao lucro e ao enriquecimento de uma minoria. Portanto, desenvolvimento efetivo da pessoa humana só será possível com a destruição total do sistema capitalista e com a construção de uma sociedade comunista¹¹.

2. Cidadania e democracia

Para além do discurso mistificador, vejamos o que a realidade nos diz sobre o que são a cidadania e a democracia.

Essas são palavras mágicas, que parecem expressar não só a melhor, mas também, a última forma de convivência social que a humanidade já produziu. Para muitos educadores, cidadania e democracia são simplesmente sinônimos de liberdade. Quando muito, querendo diferenciar-se da concepção liberal, agregam a esses substantivos, os adjetivos: crítica, ativa, participativa, etc. Os

¹⁰ A esse respeito, ver: *Manuscritos Econômico-Filosóficos e Trabalho Assalariado e Capital*, de K. Marx

¹¹ Uma breve introdução ao que é comunismo (socialismo) pode ser encontrada em: *Sobre o socialismo*, de I. Tonet. Também vale a leitura do cap. 3 do livro *Educação, cidadania e emancipação humana*, do mesmo autor.

indivíduos cidadãos e democratas, portadores desses últimos adjetivos, seriam pessoas que percebem e criticam as mais diversas expressões dos problemas dessa sociedade e buscam uma participação ativa no sentido de contribuir para o aperfeiçoamento dessa forma de sociabilidade. Aqui reside o fundo do problema: assume-se, mesmo que implicitamente, que essa é a melhor forma possível de sociedade, ainda que tenha inúmeros defeitos e limitações. Trata-se, então, de aperfeiçoá-la através de uma participação crítica, ativa e democrática em um processo indefinidamente aberto.

Para além dessas idealizações, o que são, de fato, cidadania e democracia?

Vale a pena começar com uma citação que expressa o conceito mais comum de cidadania. Em seu livro, *História da Cidadania*, Jaime e Carla Pinski afirmam (2003, p. 9):

Afinal, o que é ser cidadão?

Ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei: é, em resumo, ter direitos civis. É também participar no destino de sociedade, votar, ser votado, ter direitos políticos. Os direitos civis e políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais, aqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, a uma velhice tranquila. Exercer a cidadania plena é ter direitos civis, políticos e sociais.

Para além de uma afirmação absurda (salário justo!), tudo isso contém alguma verdade, mas apenas uma parte da verdade. A parte mais importante está oculta. Se não, vejamos.

Vimos, antes, que o ato que funda a sociedade capitalista é o trabalho assalariado. Através dele, dois sujeitos – o detentor de capital e o possuidor de força de trabalho – celebram um contrato que estabelecerá a base para essa nova forma de sociedade. A celebração desse contrato exige que os dois sujeitos, – que representam o conjunto dos indivíduos, – tenham três qualidades sem as quais não surge o capitalismo. Ambos devem ser livres, proprietários e iguais. Livres para comprar e vender, proprietários de alguma mercadoria e iguais por trocarem de equivalentes. É exatamente o que capitalista e trabalhador são.

Ora, por sua natureza, este ato atribui a esses dois sujeitos – o trabalhador e o capitalista – o direito (não no sentido jurídico, mas de que brota da própria realidade e só depois é juridicamente sacramentado) de buscar a satisfação dos seus interesses particulares. Cada um lutará para ampliar o seu território, conquistando, ampliando, melhorando a sua situação. Os trabalhadores buscarão vender a sua mercadoria – força de trabalho – pelo melhor preço possível (direta ou indiretamente), conquistando direitos que serão inscritos no ordenamento jurídico e garantidos pelo Estado. Do mesmo modo procederão os capitalistas, buscando comprar essa mercadoria pelo menor preço possível, direta ou indiretamente. A história dos direitos – civis, políticos e sociais – é, no fim das contas, a história da luta entre capital e trabalho, vale dizer, a história da constituição da cidadania.

Mas, não é nada à toa que o direito mais importante, o único considerado sagrado e inviolável na *Declaração dos Direitos do Homem*, de 1789, Art. 17, seja o direito de propriedade. Ora, a propriedade privada, por sua natureza, implica a desigualdade social.

Como se pode perceber, sob o manto da cidadania, o capitalista continua capitalista, isto é, explorador e o trabalhador continua trabalhador, isto é, explorado. Ou seja, a desigualdade social, implicada nessa relação, não desaparece pelo fato de todos serem cidadãos. Ela é apenas camuflada. A igualdade formal é apenas o outro lado da moeda constituída pela desigualdade real. A cidadania despe os indivíduos da sua realidade concreta e os iguala na abstração. Não é preciso dizer que o exercício concreto da cidadania é demarcado e subsumido à desigualdade social expressa pela propriedade privada.

Esta situação é um progresso em relação à situação do escravismo e do feudalismo? Inegavelmente. Mas, por mais que seja aperfeiçoada e ampliada, jamais levará à eliminação da desigualdade social. Em síntese: a cidadania é uma expressão e, ao mesmo tempo, uma condição de reprodução, e não de superação, da desigualdade social.

Vejamos agora o que é democracia.

Partindo do mesmo ato de trabalho anteriormente examinado, podemos perceber que ele dá origem a classes sociais cujos interesses são ou radicalmente antagônicos ou profundamente diferentes. As classes mais fundamentais são a burguesia e o proletariado. É visível que há lutas entre essas duas classes. Também é visível que há lutas entre os próprios capitalistas, pois cada um busca os seus próprios interesses. Do mesmo modo, também é visível que há lutas no seio dos trabalhadores, pois o universo deles também é heterogêneo, implicando interesses particulares de cada segmento. Isto significa que a sociedade burguesa implica, por sua própria natureza, a concorrência entre os vários grupos que a compõem. E implica a luta pela satisfação de interesses particulares, como vimos antes.

Ora, para que essa sociedade possa funcionar, a concorrência geral precisa ser, de alguma forma, delimitada. Essa guerra de todos contra todos, isenta de qualquer delimitação, impediria o funcionamento da sociedade. Para estabelecer esses limites é que surgiu o Estado moderno e, ao longo do processo, o sistema democrático. Um conjunto de instituições e normas jurídico-políticas, resultantes da luta entre capital e trabalho e da concorrência generalizada e cuja função social essencial é permitir a melhor reprodução possível dos interesses do capital e, portanto, a continuidade da exploração dos trabalhadores. Desse modo, a democracia burguesa pressupõe, por sua própria natureza, a desigualdade social e a concorrência universal. E ela encontra seus limites insuperáveis na dinâmica do capital. Por isso mesmo, ela pode ser mais ampla ou mais restrita, mais sólida ou mais

frágil, dependendo do processo de reprodução do capital, das lutas entre as classes e dos lugares onde isso acontece. É por isso, também, que o oposto da democracia não é a ditadura. Ambas são apenas momentos da reprodução do capital. Em momentos ou lugares mais estáveis, democracia, em momentos de crise aguda, ditadura.

Ao contrário do que muitos pensam, portanto, a democracia não é um valor universal e nem é um sistema que possa ser indefinidamente aperfeiçoado. A democracia moderna é necessariamente particular, pois é a forma política que expressa e defende os interesses da burguesia. Nela os capitalistas entram como capitalistas, isto é, como detentores dos meios de produção e como exploradores e os trabalhadores como trabalhadores assalariados, isto é, como possuidores apenas da sua força de trabalho e como explorados. Não é preciso ser muito arguto para perceber que aqueles que dominam os meios de produção e se apropriam da maior parte da riqueza são os que também dominam o processo democrático.

O sistema democrático é melhor do que os sistemas escravista e feudal? Inegavelmente. Todavia, isto não significa que ele seja a melhor forma de convivência social, junto com a cidadania, que a humanidade pode construir. Por mais que seja aperfeiçoado, ele jamais possibilitará a eliminação da desigualdade social, da exploração dos trabalhadores pelo capital. Mudarão as formas, mas não mudará o conteúdo essencial. Em resumo, a democracia é a melhor forma de ocultar, especialmente aos olhos dos trabalhadores, o processo de exploração, induzindo-os a acreditar que, com esforço e dedicação, terão uma vida cada vez melhor.

Se não bastassem esses argumentos quanto à limitação essencial da democracia, seria também oportuno observar o processo histórico. Sabemos que as crises periódicas, cada vez mais graves, fazem parte da natureza do sistema capitalista. Ora, quanto mais grave a crise, mais a burguesia lançará mão de todos os meios, inclusive os mais violentos, para preservar os seus interesses. É exatamente o que está acontecendo nesse momento e que tenderá a se agravar. Por isso mesmo, a democracia verá seu funcionamento cada vez mais restrito¹².

Desse modo, a respeito da democracia burguesa, também podemos afirmar o mesmo que expressamos acima acerca da cidadania. A democracia é uma expressão e, ao mesmo tempo, uma condição de reprodução da desigualdade social.

3. O que é trabalho

¹² A esse respeito ler: *O Fim da Democracia Burguesa*, de I. Tonet

Mergulhados como estamos em um sistema que naturaliza todas as relações sociais, tendemos a definir trabalho como alguma forma de emprego. Mais ainda: tendemos a imaginar que é natural que exista trabalho assalariado, que existam profissões, que alguns se ocupem diretamente do processo de produção e outros organizem e comandem esse processo.

Desde a mais tenra idade somos levados a introjetar a ideia de que devemos nos preparar para ter uma profissão que nos permita ganhar dinheiro e suprir o melhor possível as nossas necessidades e desejos. Quando desconhecemos como funciona essa sociedade, como se dá o processo de exploração, como são produzidas a riqueza e a pobreza, tendemos a achar que, de modo geral, riqueza e pobreza, sucesso ou insucesso dependem do esforço e da dedicação de cada um.

Mas, o que é mesmo trabalho na sociedade capitalista? Como vimos, essa sociedade tem como fundamento o trabalho assalariado. Ora, este implica, de um lado, o detentor dos meios de produção (fábricas, terras, bancos, lojas, etc) e do capital e, de outro lado, o possuidor apenas de força de trabalho. Força de trabalho é, em princípio, uma mercadoria como qualquer outra, isto é, é algo que tem um determinado custo de produção e que precisa ser vendida a alguém que esteja interessado em comprá-la, o capitalista. Para sorte do capitalista e azar do trabalhador, esta mercadoria é a única que, ao ser posta em ação, produz mais valor do que ela custa para ser produzida. Pode-se ver isso quando se examina o processo concreto de trabalho. Tendo sido contratado para trabalhar durante, suponhamos, oito horas por dia, o trabalhador produz muito mais mercadorias do que aquelas que seriam necessárias para pagar o seu salário. Este muito mais se chama mais-valia ou mais-valor e, por direito do contrato de trabalho, pertence ao capitalista. Está aí o processo de exploração do trabalho pelo capital. Está aí, essencialmente, a origem da pobreza da maioria e da riqueza da minoria.

No entanto, como em todo trabalho assalariado, a exploração, na atividade educativa, não aparece imediatamente. Ela é ocultada por uma aparência que lhe confere um caráter de naturalidade. De modo geral, o trabalhador acredita que o salário que recebe é o pagamento pelo seu trabalho. Também de modo geral, ele sente, mas não compreende o processo de exploração. Além disso, esta profissão é recoberta por uma aura de sacralidade, de dedicação, de missão que, mesmo pouco valorizada, à exceção de alguns países, ainda é vista como algo especial, que está para além de “mesquinhas” mercantis. Por lidar não apenas com seres humanos, mas com a formação desses seres, o educador se sente investido de uma tarefa toda especial.

Despido dessa aura especial, o educador não passa de uma mercadoria a ser vendida no mercado, com todas as consequências que isso acarreta. Em resumidas contas, isto é “qualificar para o trabalho”. Que esta venda da força de trabalho seja feita a alguma empresa privada de educação ou ao poder público (Estado), faz muita diferença para uma análise concreta da situação. Todavia, não

invalida o fato de que todos os que vendem a sua força de trabalho são explorados, embora de formas diferentes.

É claro que é do maior interesse dos que enriquecem às custas dessa exploração que os educadores acreditem na nobreza e no caráter especial de sua atividade e não percebam o processo de exploração a que estão submetidos.

4. Buscando entender essa situação

Não é muito difícil entender esse comportamento da ampla maioria dos educadores. Diversos elementos concorrem para isso. Em primeiro lugar, a própria lógica de reprodução do capital. Como vimos, essa lógica se apresenta como se aquilo que aparece na imediatividade fosse a totalidade da realidade, ocultando o processo de exploração e de alienação. Além disso, e com a colaboração da ideologia, confere a essa situação, ainda mais quando revestida do caráter democrático-cidadão, um caráter de naturalidade e de que ela seria a melhor forma possível de convivência social. Apesar de admitir inúmeros defeitos, ela aparece como uma forma historicamente aberta, passível de aperfeiçoamento constante.

Em segundo lugar, e fundada no anterior, a vida cotidiana. Mergulhados em uma vida cotidiana em condições estressantes (baixos salários, crescentes controles, exigências e cobranças burocráticas, pouco ou quase nenhum estímulo, infraestrutura precária, longo tempo de trabalho, etc.) pouco ou nenhum tempo sobra para seu aperfeiçoamento e muito menos para uma reflexão realmente crítica a respeito do sentido da sua atividade. Na verdade, vive-se para trabalhar e não se trabalha para viver!

Em terceiro lugar, a sua própria formação como educador. Desde a mais tenra idade as pessoas estão imersas nessa sociedade e lhes são introjetadas aquelas ideias acima mencionadas de qualificação profissional, de cidadania, de democracia, de busca de um lugar ao sol no interior dessa sociedade. De que esta sociedade, apesar de todos os defeitos, é a melhor possível e, portanto, cabe aperfeiçoá-la. Além disso, também são introjetados os valores morais (entre os quais, o respeito à propriedade privada é o mais sagrado) e, muito provavelmente, os religiosos, considerados os mais adequados e que devem ser observados para a convivência social. Vale dizer, desde a mais tenra idade, a cabeça das pessoas é, na verdade, deformada, pois lhes é impedida a compreensão do mundo como ele realmente é. Por sua vez, a educação formal, escolar, aumenta essa deformação conferindo-lhe um caráter de sistematização. Ao chegar à universidade, que será o “locus” mais apropriado para a formação dos educadores, o futuro educador já se encontrará enquadrado em um sistema que aprofunda essa deformação através do idealismo, do irracionalismo, do pós-modernismo, do

conservadorismo, e do reformismo. O conjunto de saberes – das Ciências Humanas e das Teorias Pedagógicas – que confluem para a formação dos futuros educadores nada mais faz, de modo geral e amplamente predominante, do que introjetar mais profundamente as ideias acima mencionadas. Com isso, a ampla maioria dos educadores, embora sendo, de fato, composta de trabalhadores assalariados, não assume essa posição, considerando-se, antes, como alguém que faz parte de uma categoria “especial”, os “educadores”, aqueles que, afinal, formam todos os outros. Desse modo, incorporam a ideia de que formar educadores é, essencialmente “contribuir para o pleno desenvolvimento da pessoa”, “formar para o exercício da cidadania” e “qualificar para o trabalho”.

Em quarto lugar, o rebaixamento, resultado de um complexo e longo processo histórico – teórico e prático – da perspectiva revolucionária, isto é, de uma superação radical do capitalismo e da instauração de um sistema social comunista e a emergência de um horizonte conservador (esta é a melhor forma de sociedade possível) ou reformista, vale dizer, a crença de que o aperfeiçoamento desta ordem social a tornará cada vez melhor. Juntamente com isso, um longo processo em que a tônica das lutas sociais foi marcada pela obtenção de ganhos imediatos e parciais. Acrescente-se a isso o desmoronamento dos sistemas ditos socialistas, que, bem ou mal, colocavam no horizonte o socialismo, a emergência do chamado neoliberalismo, as transformações econômicas no âmbito do processo de trabalho, levando a enormes mudanças e à fragmentação no interior do conjunto dos trabalhadores, a uma exacerbação do individualismo e a inúmeras outras consequências danosas para o universo do trabalho.

Como resultado de tudo isso, a ampla maioria dos educadores está em uma situação muito parecida com a famosa “Caverna de Platão”. Não vê o mundo real – o mundo da propriedade privada, das classes sociais, das lutas de classes, da exploração e da opressão, da desigualdade social, do processo concreto de geração da riqueza e da pobreza, mas apenas o mundo que sua formação lhes permite ver, isto é, o da sociedade em geral, da educação em geral, da formação humana em geral, dos problemas imediatos, do Estado como responsável pelo bem comum, da naturalidade dessas relações sociais, etc. Certamente, a formação que receberam também inclui o reconhecimento de deficiências, de problemas e da importância de fazer críticas tópicas a essa sociedade. Mas, isto é visto como parte do exercício da cidadania e da democracia.

O que passa longe dessa formação é a compreensão da sociedade como um processo histórico, da existência, da natureza e das consequências da propriedade privada, da existência, da natureza e da importância das classes sociais, da luta entre as classes e de seu peso na história, da origem, dos fundamentos e da natureza específica do capitalismo, das contradições que perpassam essa sociedade, dos interesses radicalmente diferentes das duas classes fundamentais – a burguesia e o proletariado, – dos diferentes projetos societários dessas classes e suas consequências para a vida social e, em

especial, para a educação, da possibilidade e da necessidade de superação integral dessa sociedade e da instauração de outra forma de sociabilidade muito superior. Essas e outras questões não fazem parte, de modo geral, do conteúdo da formação dos educadores.

Além disso, essa formação, junto com todos os outros momentos da vida social, passa aos educadores a ideia de que são eles os efetivos responsáveis pela educação. Imediatamente, isto é até verdade, pois, afinal, são eles que operacionalizam diretamente o processo educativo. Além do mais, embora um pouco mais de longe, também é bastante perceptível que, em nível mais geral, é o Estado que organiza a educação. O que fica oculto é que os fins mais gerais e essenciais da educação, aqueles que parametram todo o processo educativo, nem são estabelecidos pelo Estado e muito menos pelos próprios educadores. Esses fins são postos pelo capital. É sua dinâmica que molda, fundamentalmente, o processo educativo. E, como vimos, para o capital os fins mais importantes são: formar para o trabalho (uma mercadoria para ser explorada), para a cidadania/democracia (aceitação para viver nessa sociedade) e para a direção da sociedade (os donos dos meios de produção e seus servidores diretos).

Uma conclusão nada agradável emerge dessa análise. Toda a dedicação, todo o esforço, toda uma vida devotada a uma tarefa que é vista como uma contribuição para uma formação realmente humana, para a construção de um mundo cada vez melhor contribui, de maneira preponderante, para reproduzir um sistema social cada vez mais perverso e desumano. Isto, de modo nenhum inviabiliza o reconhecimento de que de um ponto de vista geral, uma atividade educativa que permita aos educandos o acesso, ainda que sob o signo da fragmentação e de inúmeras distorções, ao atual patrimônio humano cognitivo, tecnológico e estético constitui a base para a emancipação humana. Esta base terá que ser, certamente, profundamente criticada, reformulada e elevada a um novo patamar, mas não se pode prescindir dela. Além disso, também não exclui o fato de que, considerando as coisas do ponto de vista da vida de indivíduos singulares, pode haver, e certamente houve e haverá, contribuições positivas. Todavia, sabemos que a realização – em termos efetivamente humanos – dos indivíduos singulares encontra, nesse sistema social, barreiras insuperáveis.

Dentre os milhares de educandos que passarão pelas mãos dos educadores, quantos se engajarão efetivamente nas lutas não para a construção de um mundo simplesmente mais justo, mais livre, mais humano, mas, por um mundo simples e verdadeiramente livre, justo e humano, isto é, sem nenhum tipo de exploração e de opressão de um ser humano pelo outro, onde não haja desigualdade social nenhuma, onde se trabalhe para viver e não se viva para trabalhar, onde se trabalhe pouco e se tenha muito tempo realmente livre, onde TODOS tenham acesso à riqueza material e espiritual que constitui o patrimônio do gênero humano, enfim, por um mundo comunista? Somente pelas virtudes da educação, não muitos, infelizmente. Não devemos esquecer, contudo, que a formação de pessoas

que se disponham a lutar pela emancipação humana não se dá, prioritariamente, através da educação formal. Nesse sentido, as lutas concretas, fora do âmbito escolar, são muito mais decisivas.

Significaria isso, então, que a educação é, na sua totalidade, um simples instrumento de reprodução do capitalismo? Que não há nada a fazer no sentido de contribuir para a construção de uma sociedade autenticamente humana? Nossa posição situa-se a meio caminho entre aqueles que sustentam que a educação tem um caráter exclusivamente reprodutor das relações sociais capitalistas e aqueles que defendem a possibilidade de que a educação possa ser posta a serviço dos interesses mais essenciais dos trabalhadores. Já expusemos nossas ideias em vários textos, especialmente no texto intitulado *Atividades Educativas Emancipadoras*. Aproveitaremos, aqui, para precisar a nossa posição, para deixar claras as diferenças com as duas posições anteriores.

5. O que fazer diante disso?

Se você é um trabalhador assalariado da educação, então você é explorado. E a imensa maioria daqueles que você formar também será explorada. Como já vimos, uma formação plena da pessoa humana implica, necessariamente, a superação radical de toda forma de exploração de um ser humano pelo outro. E a superação radical da exploração só pode ser realizada na medida em que se construir uma sociedade plenamente emancipada, isto é, comunista. Como, então, contribuir, através da atividade educativa, para esse objetivo.

O primeiro passo é o próprio educador tomar consciência desse processo. Não bastam a boa vontade, o esforço, a dedicação nas suas atividades educativas. Já sabemos que de boas intenções...É necessário um conhecimento científico da realidade, isto é, como ela de fato é. Isto implica, pelo menos em linhas gerais e essenciais, o conhecimento do processo histórico desde os seus primórdios e, de modo especial, o surgimento da propriedade privada e do Estado. Este conhecimento é de fundamental importância para se poder fundamentar a convicção de que somos nós, e exclusivamente nós, que fazemos a nossa história e que, por isso mesmo, este sistema – capitalista – nem é resultado de uma natureza humana pretensamente egoísta, nem é eterno e nem a melhor forma possível de convivência social; ele pode ser superado. Este conhecimento também implica a compreensão da natureza do capitalismo; de como se geram a riqueza e a pobreza nessa sociedade; da radical oposição entre trabalho e capital; da grave crise que a humanidade atravessa por obra e graça do capital. Além disso, também implica o conhecimento, sólida e racionalmente fundado, da possibilidade e da necessidade de superação desse sistema social e da construção de uma sociedade comunista; da necessidade de que os próprios trabalhadores assumam a tarefa da sua libertação e que não a esperem de nenhum salvador e de nenhum Estado.

Todo este conhecimento, por sua vez, só pode ser adquirido na medida em que haja uma apropriação da concepção de mundo histórico-materialista e do método científico cujos fundamentos foram elaborados por K. Marx. Esta concepção de mundo e este método de produzir conhecimento nasceram das demandas da própria classe trabalhadora e por isso mesmo são o que melhor permite compreender a realidade social e fundamentar e orientar as lutas dos trabalhadores pela transformação radical da sociedade.

Além disso, também é de fundamental importância compreender a origem, a natureza específica e a função social da dimensão educativa. Isto permitirá superar a ilusão de que a educação é o instrumento mais importante para a construção de uma sociedade cada vez mais humana. Infelizmente para os trabalhadores, a educação é dominada pela burguesia. É o capital que estabelece os fins fundamentais da educação, como já vimos acima. É o Estado, a serviço do capital, que organiza todo o campo da educação. Por sua vez, a formação dos educadores já é, em amplíssima medida, perspectivada pelos interesses da burguesia, tanto na sua forma de organização como nos seus conteúdos. Isto, no entanto, não é dito abertamente. Pelo contrário, é apresentado como sendo a sua forma natural.

Como se pode ver ao examinar qualquer currículo, o conhecimento é marcado por um forte caráter idealista, fragmentado, mercantilizado. Desse modo, e por toda a ideologia dominante, o educador é convencido de que está contribuindo com a sua parte para a construção de uma sociedade cada vez melhor. Ele não percebe os interesses de classe que estão por trás de todo o processo educativo. Também não percebe que todo o seu esforço, toda a sua dedicação, todo o seu empenho estão sendo utilizados para a reprodução da sociedade capitalista.

De posse daqueles conhecimentos, o educador poderá, então, através de variadas atividades educativas¹³ (tratamento das matérias específicas de um ponto de vista realmente crítico, grupos de estudo, orientações bibliográficas, organização de eventos, etc.), possibilitar aos educandos a apropriação desse patrimônio de modo efetivamente crítico e, com isso, possibilitar o seu engajamento consciente na luta social.

Observe-se que não basta a apropriação do patrimônio filosófico, científico e tecnológico tradicional. Este, por mais amplo e profundo que seja, está marcado pela perspectiva de classe. Por isso, não produzirá, por si mesmo, mais do que conservadores. Basta examinar o que acontece nos países onde a educação é tida como de excelente qualidade, como nos países nórdicos, especialmente na Finlândia. Não consta que lá ela contribua para a formação de pessoas dispostas a mudar o mundo. Isto, de modo nenhum quer dizer que ele deva ser descartado. Ele é imprescindível. Faz-se necessária,

¹³ Sobre essas atividades educativas ver: *Atividades Educativas Emancipadoras*, de I. Tonet

porém, uma apropriação radicalmente crítica de todo esse patrimônio tradicional e essa só pode ser feita a partir da concepção de mundo e do método científico-filosófico fundados por K. Marx¹⁴.

Concluindo: uma educação, geral ou mesmo predominante, emancipadora, no sentido da emancipação humana não é, hoje, possível, dado o seu controle pelo capital e pelo Estado. O que é possível? Realizar atividades educativas emancipadoras, isto é, que contribuam para a construção de uma sociedade verdadeiramente livre e humana. Pode parecer pouco, mas é preferível fazer o pouco que é possível do que buscar o impossível (educação emancipadora em sentido geral) ou, até pior, despender todas as suas energias para simplesmente reproduzir esse perverso sistema social. E, apesar de as Atividades Educativas Emancipadoras parecerem simples, exigem muito esforço e dedicação, até porque não é fácil remar contra a corrente. Além do mais, elas contribuem para um objetivo muitíssimo mais humano.

A opção é sua, educador: orientar todo o seu esforço, a sua dedicação, o seu empenho na direção de uma causa superior – a emancipação humana – ou gastar as suas energias contribuindo para a reprodução desse sistema social cada vez mais desumano. E não há neutralidade possível. A omissão, neste, como em outros casos, já é uma tomada de posição e, infelizmente, em favor da pior causa.

Referências bibliográficas

MARX, K. *Trabalho assalariado e capital*. São Paulo, Expressão Popular, 2010

_____. *Manuscritos Econômico-Filosóficos*, São Paulo, Boitempo, 2004

MARX, K. e ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. São Paulo, Hucitec, 1986

PINSKI, J e PINSKI, C. *A História da Cidadania*. São Paulo, Contexto, 2003

TONET, I. *Sobre o socialismo*. São Paulo, Instituto Lukács, 2012

_____. *Educação, cidadania e emancipação humana*. Maceió, Edufal, 2013

_____. O fim da democracia burguesa. In: ivotonet.xp3.biz

_____. *Método científico – uma abordagem ontológica*. Maceió, Coletivo Veredas, 2016

_____. Atividades educativas emancipadoras. In: ivotonet.xp3.biz

¹⁴ A propósito da concepção de mundo histórico-materialista, imprescindível a leitura de *A Ideologia Alemã*, de K. Marx. E, a respeito do método científico-filosófico de Marx, sugere-se a leitura de *Método Científico – uma abordagem ontológica*, de I. Tonet.

MARXISMO, EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA SOCIALISTA

Introdução

Se por pedagogia se entende não apenas uma teoria geral da educação ou uma teoria da educação em determinada sociedade ou, ainda, um conjunto de princípios gerais que poderão nortear uma prática educativa, mas uma teoria da educação voltada a orientar praticamente a relação entre educadores e educandos, então, a meu ver, do ponto de vista marxista, não pode existir pedagogia socialista.

Sei que essa afirmação é extremamente polêmica e diverge de muitos autores marxistas que se dedicaram a tratar dessa problemática. Procurarei, ao longo do texto, sustentar essa afirmação, buscando deixar claro que ela não implica nenhum reprodutivismo e nenhum imobilismo e que, pelo contrário, é uma posição atenta à recomendação de Lenin que afirma a necessidade de sempre fazer uma análise concreta da situação concreta.

A afirmação inicial significaria que Marx e outros autores marxistas não tem nada a dizer a respeito da problemática da educação ou que eles estariam inteiramente equivocados? Obviamente, diante das evidências dos textos deles, isso seria um disparate. Veremos, ao longo do texto, como se resolve essa interrogação.

1. Teorias educativas marxistas

São muitos os autores que buscaram inspiração nos textos dos clássicos do marxismo, mas especialmente em Marx, para elaborar uma teoria acerca da problemática da educação. Apenas para citar alguns de amplo conhecimento e importância: A. Makarenko, N. Krupskaya, M. Pistrak, A. Ponce, M. Manacorda, B. Suchodolski, L. Althusser, A. Gramsci, P. Freire, D. Saviani.

É sintomático que todos eles, e a maioria dos outros teóricos da educação que se referenciam no marxismo, cada um com a sua especificidade, além de buscar se basear nos textos de Marx, partam também do pressuposto, explícito ou implícito, de que os chamados países socialistas eram realmente socialistas, embora com muitas deficiências, limitações e deformações. Constituíam, como se costumou chamar, o “socialismo real”. Esse é o pano de fundo para a elaboração teórica que, partindo dos textos de Marx e assumindo aquele pressuposto de que o socialismo estava efetivamente sendo construído, buscava traduzir praticamente aquelas orientações em um conjunto de diretrizes para uma educação de caráter socialista.

Uma das peças-chave desse pressuposto era a questão da relação entre trabalho e educação. A superação da cisão – típica da sociedade burguesa – entre trabalho manual e trabalho intelectual seria de absoluta importância, dada a relevância do trabalho. Ora, a superação dessa cisão parecia estar sendo possibilitada exatamente pelo que se considerava ser a nova forma do trabalho em andamento nesses “países socialistas”.

Essa preocupação pode ser encontrada, com formulações e conclusões diversas, na imensa maioria dos teóricos marxistas. Apenas, a título de exemplo, citarei um autor amplamente conhecido, M. Manacorda. Afirma ele (1989, p. 313):

No nosso século é impossível prescindir de um fato novo, o socialismo, que não é somente mais uma ideologia emergente de novas classes sociais suscitadas pelo desenvolvimento do moderno industrialismo, mas já é, embora em crise como o liberalismo durante a Restauração, a ideologia oficial dominante de Estados baseados nessas classes novas. Quanto à teoria pedagógica, o socialismo assumiu todas as instâncias da burguesia progressista, censurando-a por não tê-las aplicado consequentemente; acrescentou-lhes de próprio uma concepção nova da relação instrução-trabalho (o grande tema da pedagogia moderna), que vai além do somatório de uma instrução tradicional mais uma capacitação profissional e tende a propor a formação de um homem omnilateral. Tudo isso em hipótese, como proposição ideal.

Vale lembrar que Manacorda também é autor de vários outros estudos sobre a relação entre marxismo e pedagogia. Ou seja, ele exemplifica bem o caminho que sinalizamos acima de tratar a problemática da educação a partir dos textos de Marx (e outros clássicos do marxismo) e tendo por base aquela pressuposição acerca do “socialismo real”.

A partir dessa questão fundamental, buscava-se construir toda uma teoria a respeito de como orientar praticamente a relação entre educadores e educandos voltada para a construção de uma sociedade radicalmente distinta e superior à sociedade capitalista. O foco de toda essa elaboração não era a educação em geral, mas a educação escolar.

No meu entender, essa teorização a respeito de uma educação socialista, embora tenha trazido contribuições tópicas muito importantes, é equivocada. Sem entrar no mérito de cada uma delas, penso que suas contribuições mais significativas dizem respeito às questões mais gerais, relativas à natureza da sociedade, do ser humano, do processo histórico, das consequências da propriedade privada e da existência das classes sociais, do processo de exploração do homem pelo homem e das consequências de tudo isso para o processo educativo em geral. O equívoco fundamental diz respeito à tradução dessas questões mais gerais em uma pedagogia voltada para a orientação prática do processo educativo.

Neste caso, embora pretenda ater-se à realidade concreta, como preconiza o marxismo, na realidade ainda é a voz do sujeito que se sobrepõe a essa realidade. Suas propostas concretas esbarram

na realidade objetiva. Ora, de algum modo, isto é exatamente o que define o idealismo: a regência da subjetividade sobre a realidade objetiva.

2. Natureza dos equívocos

Já afirmei, em outro momento¹⁵, que não basta extrair das obras marxianas as referências à educação. Isto, certamente, é importante, mas claramente insuficiente. Além do mais, sabe-se que existem variadas interpretações do pensamento de Marx. É inegável que as contribuições marxianas a respeito da educação, especialmente as que dizem respeito às questões mais gerais, são fundamentais e devem ser levadas em conta. Por outro lado, suas propostas concretas a respeito da educação são datadas e não podem ser simplesmente transpostas para os dias atuais. As transformações sofridas pela realidade social ao longo desses últimos cento e cinquenta anos, embora não alterem essencialmente a sociedade, são imensas e afetaram tanto a classe burguesa como a classe proletária e as classes intermediárias. Também atingiram todas as dimensões da sociedade – econômicas, políticas, sociais, ideológicas, educativas, etc. A análise concreta da situação concreta que, enfatize-se, é sempre uma unidade de essência e aparência, impõe que se levem em conta essas transformações. A meu ver, então, o caminho mais apropriado seria partir dos fundamentos – histórico-ontológicos – elaborados por Marx e orientados por eles tratar da problemática da educação. Procedimento, aliás, necessário para abordar qualquer fenômeno social.

Já expus, em inúmeros textos, o que considero serem esses fundamentos. Por isso, farei, aqui, apenas um breve resumo. O cerne dos fundamentos histórico-ontológicos elaborados por Marx radica na categoria do trabalho. Trabalho entendido como o intercâmbio do homem com a natureza através do qual o homem transforma a natureza para adequá-la à satisfação das suas necessidades e, ao mesmo tempo, transforma a si mesmo. Isto confere ao trabalho o estatuto de categoria fundante do ser social. É a partir da análise dessa categoria que Marx responde a pergunta: o que é o ser social. Por sua vez, a resposta a essa pergunta permite fundamentar o caráter radicalmente histórico e social do ser social, seu caráter de totalidade, de unidade entre essência e aparência (esta última de caráter histórico e social e não metafísico). Também permite compreender o ser social como uma peculiar síntese entre subjetividade e realidade objetiva, a relação entre singular (indivíduo) e universal (gênero), a existência de mediações e contradições no interior dele. A resposta à pergunta a respeito da natureza do ser social é *conditio sine qua non* para poder tratar de qualquer outro fenômeno social, no caso em tela, da questão da educação.

¹⁵ Essa afirmação encontra-se no artigo: Educação e ontologia marxiana. In: Ver. HISTEDBR online, 04/2011.

A partir do trabalho é que surgem, desde o início ou mais tarde, todas as outras dimensões da realidade social. Por isso, repetimos o que já dissemos em outros textos: entre o trabalho e as outras dimensões sociais existem três tipos de relação. Primeira: uma relação de dependência – ontológica – de todas as dimensões em relação ao trabalho. Segunda: uma relação de autonomia – relativa – de todas as dimensões em relação ao trabalho. Terceira: uma relação de determinação recíproca de todas as dimensões – incluindo o trabalho – entre si. Levar em conta esses três tipos de relação é fundamental na análise de qualquer objeto social.

O critério distintivo para apreender a natureza específica de qualquer dimensão da realidade social é sempre a pergunta a respeito de qual função social essa dimensão desempenha na reprodução do ser social. Isto permite afirmar que somente o trabalho tem a função de transformar a natureza. Todas as outras dimensões, cada uma a seu modo específico, tem a função de mediação entre os próprios seres humanos. Essa afirmação, por sua vez, permite sustentar que toda forma de sociabilidade sempre tem como seu fundamento uma determinada forma de trabalho. O trabalho de coleta de frutos da natureza fundou a comunidade primitiva; o trabalho escravo, o modo de produção escravista; o trabalho servil, o modo de produção feudal e o trabalho assalariado, o modo de produção capitalista. Segue-se que o modo de produção comunista será fundado também em uma determinada forma de trabalho que Marx chamou de trabalho associado.

Levando em consideração os três tipos de relação acima mencionados, podemos concluir que a educação, seja ela em sentido amplo ou em sentido restrito, é determinada – em sentido ontológico e não mecânico – pela forma do trabalho. E se, em alguma sociedade, houver uma disputa entre duas formas de trabalho, mesmo que uma seja apenas potencial, a forma dominante no processo de trabalho também será a forma dominante no processo educativo.

De capital importância, para o que nos interessa, também é a problemática da relação entre subjetividade e objetividade, consciência e realidade objetiva. A correta compreensão dessa relação é da maior importância porque dela depende a ação prática. As relações entre essas duas categorias tem três possibilidades; regência da subjetividade; regência da objetividade¹⁶; determinação recíproca entre subjetividade e objetividade com a regência desta última.

No caso da regência da subjetividade temos o idealismo, que afirma prioridade das ideias sobre a realidade objetiva. O mundo é, em última análise, o resultado das nossas ideias. O que significa que quanto melhores forem estas, melhor será o mundo. No caso da regência da objetividade temos o materialismo mecanicista, que afirma a prioridade da realidade objetiva sobre as ideias. Neste

¹⁶ A palavra objetividade tem dois sentidos. Um: gnosiológico, expressando uma relação cognitiva entre sujeito e objeto. Outro: ontológico, referindo-se à realidade que existe independente da consciência. Aqui, está sendo usada no sentido ontológico.

caso, a realidade objetiva segue leis próprias nas quais as ideias não podem interferir. No caso da determinação recíproca com regência da realidade objetiva temos a dialética marxiana. Esta relação implica que tanto as ideias quanto a realidade objetiva se influenciam mutuamente, mas que esta última tem, em última instância, a prioridade. Neste caso, as ideias jogam um papel ativo. Elas não têm um caráter epifenômico, mas sua intervenção ativa é essencial para a efetivação do processo real. Todavia, a ação das ideias é limitada pelo campo de possibilidades reais postas pela realidade objetiva. Na ausência dessas possibilidades a ação prática resvalará sempre para alguma forma de idealismo.

Como se pode ver, essa relação dialética marxiana entre subjetividade e objetividade permite afastar tanto o idealismo como o materialismo mecanicista. Isto é da maior importância para sustentar minha tese inicial.

O que constataremos, então, se examinarmos a sociedade burguesa? Em primeiro lugar, que ela é fundada pelo trabalho assalariado, responsável pelo caráter de mercadoria da produção e pelo capital. É a partir dele, como seu fundamento, que surgem todas as outras dimensões dessa sociedade, inclusive a educação. Esta assumirá formas diferentes, em termos de organização, de conteúdo e de normatização tanto quando se tratar de educação em sentido lato como em sentido restrito. Como as teorias pedagógicas tem concentrado o seu foco na educação em sentido restrito, ou seja, escolar, tratarei apenas dessa problemática.

Se o capital, cuja matriz é o trabalho assalariado proletário é o “sujeito” fundamental da sociedade burguesa e se a burguesia é a sua expressão por excelência, então podemos dizer que são os interesses da burguesia que determinam, fundamentalmente, a educação. Determinação, sempre no sentido ontológico e não mecânico. A organização, os currículos, os métodos de ensino, os valores predominantes, os conteúdos, as relações entre educandos e educadores vigentes na escola tem como função necessária a reprodução dos interesses da burguesia. Tanto isso é verdade que os dois objetivos fundamentais da educação, nesta sociedade, são: a formação de força de trabalho para ser vendida no mercado e a formação de cidadãos, vale dizer, de indivíduos que introjetem os valores, as normas e os comportamentos que contribuam para reproduzir esta forma de sociedade aceitando-a como a melhor possível.

Todavia, como lembrei antes, no interior dessa forma de sociabilidade, existe, ainda que em potencial, mas não apenas como desejo, porém com possibilidade efetiva de ser tornar real, outra forma de trabalho, o trabalho associado, fundamento de outra forma de sociabilidade. Este, por sua vez, tem como sujeito que o expressa o proletariado. Como se sabe, o proletariado, por sua natureza, se encontra em uma situação de oposição radical ao capital. Por isso mesmo, ele estabelece um fim

da educação totalmente oposto àquele da burguesia. Seu objetivo final é a emancipação humana, ou seja, uma forma de sociabilidade livre de toda exploração do homem pelo homem e onde todos os indivíduos possam se realizar plenamente como seres humanos. No entanto, o trabalho associado, por sua própria natureza, não pode, ao contrário do trabalho assalariado, que surgiu no interior da sociedade feudal, encontrar expressão concreta dentro da sociedade burguesa. Ele só pode emergir após a revolução ou, pelo menos, após o primeiro momento da revolução, isto é, após a quebra do poder político burguês, concentrado no Estado¹⁷.

Isto nos remete a três consequências. Primeira: se tomarmos o conceito de socialismo como sinônimo de comunismo, então uma pedagogia socialista (comunista) só poderá existir em uma sociedade comunista. Acerca desta, podemos, neste momento, traçar os parâmetros essenciais, pois estes tem a sua base nas categorias do trabalho, em sentido ontológico, e do trabalho associado, cujos elementos nucleares podem ser abstraídos desde hoje do processo real. Não podemos, todavia, e nem faria sentido, pretender explicitar como ela seria em sua concretude. Só com a vigência efetiva do trabalho associado se poderá concretizar uma pedagogia socialista. A meu ver, isso é comprovado até por todos aqueles teóricos da educação que tomaram como pressuposto o trabalho nos países ditos socialistas. Foi exatamente por pressuporem que aquela forma de trabalho era, ainda que incipientemente e com muitas limitações, o embrião do trabalho associado que eles desenvolveram uma pedagogia que pretendiam que fosse socialista.

Segunda: se tomarmos o conceito de socialismo como expressando o momento de transição entre capitalismo e comunismo, após da quebra do poder político da burguesia, então estaremos um pouco mais próximos do processo concreto visto que há elementos que podem ser abstraídos das tentativas revolucionárias socialistas e auxiliar na elaboração pedagógica. Vai, aqui, no entanto, uma observação importantíssima: todas essas tentativas revolucionárias realizaram, quando muito, apenas o primeiro momento da revolução, ou seja, a quebra do poder político (Estado) da burguesia, mas, por circunstâncias que, por brevidade, não posso mencionar aqui, se viram impedidas de prosseguir em direção ao segundo. Como sabemos, desde Marx¹⁸, o segundo e essencial momento da revolução é exatamente a entrada em cena do trabalho associado, ou seja, uma transformação no processo de trabalho que faça avançar a produção no sentido do valor de uso e retroceder o valor de troca. Por isso mesmo, essas tentativas revolucionárias não foram, a meu juízo, revoluções efetivamente socialistas. Vale lembrar: supressão político-jurídica da propriedade privada, planejamento centralizado da economia, autogestão das fábricas e outros locais de produção, trabalho cooperativo, nada disto configura trabalho associado. Por isso mesmo, qualquer elaboração teórica que pretenda

¹⁷ Ver, a esse respeito, meu artigo: *Trabalho associado e revolução proletária*.

¹⁸ Ver, para isso, de Marx: *Glosas críticas ao artigo O Rei da Prússia e a Reforma Social. De um prussiano e A guerra civil na França*.

levar em consideração essas experiências para construir uma pedagogia socialista (transição) deve ser extremamente cuidadosa. Como aquelas sociedades não eram de fato socialistas e nem sequer em transição para o comunismo, no que toca ao essencial (o trabalho associado), é impossível extrair delas mais do que elementos tópicos para essa elaboração.

Terceira: se levarmos em conta o momento atual, ou seja, um momento em que ainda não se efetivou nem sequer o primeiro passo da revolução socialista, então, a meu ver, é preciso considerar com seriedade essa situação concreta. Ora, o que ela nos diz? Em primeiro lugar, que a educação é organizada, em sua forma e em seus conteúdos, para atender, prioritária e majoritariamente, os interesses do capital. O papel principal nessa organização cabe ao Estado. Este, por sua vez, não importa quantas e quais formas assuma é, em sua essência, um instrumento a serviço do capital. O Estado tem uma dependência ontológica em relação ao capital como já asseverava Marx, com toda clareza, nas *Glosas críticas*. Leis, normas, organização, conteúdos gerais, currículos, procedimentos pedagógicos tudo isso está sob a égide, direta ou indireta, do Estado, mesmo quando, de alguma forma, como na chamada “Pedagogia da Terra” e outras propostas progressistas, se pretende fugir a esse controle.

Em segundo lugar: mesmo quando não há ingerência direta do Estado, as concepções teóricas que predominam no interior da educação são concepções amplamente afinadas com os interesses da burguesia, independentemente da intenção dos seus defensores. Não me parece infundado afirmar que, hoje, no meio intelectual geral e educativo predominam o conservadorismo, o irracionalismo, o “pós-modernismo”, o pluralismo metodológico, o idealismo, o reformismo e o politicismo. Todos esses “ismos” são formas diversas da concepção burguesa de mundo.

Em terceiro lugar: há um componente adicional na situação atual. Com a intensificação da crise do capital, o que implica na diminuição dos lucros dos capitalistas, estes se veem obrigados a tomar o Estado sob seu controle de maneira mais direta. A interferência da economia na política é, pois, cada vez mais intensa. O enfrentamento dessa crise implica, também, uma intensificação da privatização e da mercantilização de todas as dimensões sociais, no caso em tela, da educação. Daí porque a margem de manobra para se opor à perspectiva burguesa é cada vez mais estreita. Não é por acaso que as grandes linhas da educação, que interessam ao capital, são determinadas por organismos econômico-financeiros internacionais, tais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional.

Em quarto lugar: outro elemento que demarca a situação atual. Trata-se da perda, teórica e prática, da perspectiva revolucionária¹⁹. Esta perda, que é resultado complexo de toda a luta acontecida ao longo desses últimos cento e cinquenta anos entre capital e trabalho, teve como consequência a ausência, – teórica e prática, – no momento atual, do sujeito fundamental da revolução comunista – o proletariado. Ausência não no sentido do “Adeus ao proletariado”, mas no sentido de não estar presente como classe-para si, como classe dirigente da revolução com um projeto próprio de sociabilidade e com uma organização independente tanto do capital como do Estado. Mais do que isso, o atrelamento da classe operária aos interesses da burguesia tornando-a, no momento, profundamente reformista. Ora, esta ausência do proletariado como classe dirigente – teórica e praticamente – da revolução impacta profundamente todas as outras dimensões sociais, no caso, a educação²⁰. Como resultado disso, o clima predominante geral é intensamente contrarrevolucionário e, na esquerda, majoritariamente reformista.

Essa é a situação concreta. A perspectiva própria – revolucionária – do proletariado, cujo objetivo fundamental é a emancipação humana, está bloqueada tanto pelo recrudescimento do conservadorismo como pelo reformismo que grassa na esquerda. Qualquer elaboração teórica, no caso, educativa, tem que levar em conta essa situação. Não me parece que esse seja o caso entre os teóricos de esquerda da educação. A meu ver, essa situação impede inteiramente a elaboração de uma pedagogia socialista no sentido de uma teoria da educação voltada a orientar a relação entre educadores e educandos com vistas a uma sociedade comunista.

Permito-me, por isso, discordar, da proposta de Saviani. Refiro-me a ele porque o considero um teórico de extrema seriedade e compromisso com a classe trabalhadora e com contribuições muito significativas para a teoria da educação.

Em um alentado artigo, publicado no livro *Marxismo e educação – debates contemporâneos*, e em outros textos, Saviani apresenta uma síntese de sua concepção acerca de uma educação socialista. Partindo do conceito de socialismo, na esteira de Marx, passando pela “concepção marxista de homem” e pela “concepção burguesa de educação: suas contradições”, expõe a sua “concepção socialista de educação”. Trata-se, então, de uma formulação tanto para a “educação de nível fundamental” como para “uma educação de nível médio” e para uma “educação superior”. Sua proposta é, pois, algo para ser aplicado ainda no interior da sociedade capitalista. Assim se expressa ele (2005, p. 241):

Se, pois, do ponto de vista histórico continua em pauta, no aspecto político, a questão do socialismo como expressão da exigência de superação da ordem capitalista, ainda vigente, então, no aspecto pedagógico, se mantém também em pauta a questão da educação socialista, centrada na politecnicidade já que é por meio dessa

¹⁹ A esse respeito, sugiro a leitura dos livros: *A crise do movimento comunista*, de F. Claudín e *Descaminhos da esquerda – da centralidade do trabalho à centralidade da política* e do meu artigo: *O Grande Ausente*.

²⁰ Em referência a isso, ver meu artigo: *O Grande Ausente e os problemas da educação*.

expressão que se pode reconhecer imediatamente a concepção de educação que busca, com base na própria sociedade capitalista, superar a concepção burguesa de educação.

Em outro artigo mais recente, constante do livro *Marxismo e pedagogia*, reafirma ele (2011, p. 9):

Penso que a tarefa da construção de uma pedagogia inspirada no marxismo implica a apreensão da concepção de fundo (de ordem ontológica, epistemológica e metodológica) que caracteriza o materialismo histórico. Imbuído dessa concepção, trata-se de penetrar no interior dos processos pedagógicos, reconstruindo suas características objetivas e formulando as diretrizes pedagógicas que possibilitarão a reorganização do trabalho educativo sob os aspectos das finalidades e objetivos da educação, das instituições formadoras, dos agentes educativos, dos conteúdos curriculares e dos procedimentos pedagógico-didáticos que movimentarão um novo éthos educativo voltado à construção de uma nova sociedade, uma nova cultura, um novo homem, enfim.

E, mais adiante, reforça ele (*idem*, p. 10)): “Também em Gramsci me inspirei para indicar o caminho para a construção de um currículo escolar adequado às condições atuais próprias desse período de transição da forma social capitalista para uma sociedade socialista”. Gramsci, como se sabe, também partilhava da concepção leninista de que a União Soviética estava vivenciando um período de transição entre capitalismo e comunismo.

Tenho por mim, e a realidade prática cotidiana parece confirmar, que é inteiramente inviável pretender impor à educação – como totalidade – outros objetivos, outras formas, outros conteúdos, outros currículos, outra organização, outras leis e normas, outros procedimentos pedagógicos e didáticos diferentes daqueles exigidos pela reprodução do capital. Assim como não é possível instaurar já no interior do capitalismo o trabalho associado, base do comunismo, também não é possível organizar, no interior dele, qualquer outra dimensão própria da sociedade comunista, mesmo que ainda em germe. Qualquer transformação substantiva em qualquer uma das dimensões tem como pré-condições a efetivação do primeiro momento da revolução, que é a destruição do Estado burguês, e a existência de uma base material que possibilite a entrada em cena do trabalho associado. A segunda existe hoje, mas não a primeira. Contudo, a inexistência da primeira condição não leva, de maneira nenhuma, ao imobilismo. Simplesmente estabelece o campo dentro do qual a ação prática pode se desenvolver. É falso o dilema: ou educação socialista ou imobilismo à espera da revolução. A questão a ser resolvida é: se não é possível uma educação – como totalidade – socialista ainda no interior da sociedade capitalista, o que é possível fazer nessa área que possa contribuir para aquele objetivo?

O que nos diz a análise concreta da realidade? Primeiro: que a oposição radical entre capital e trabalho existe e não deixará de existir enquanto perdurar, sob qualquer forma, o sistema capitalista. Segundo: que o proletariado, classe fundamental da revolução, está, neste momento, ausente. Não

fisicamente ausente, mas como classe organizada ideológica e politicamente no sentido de dirigir a revolução. Terceiro: que isso configura um momento profundamente contrarrevolucionário. É preciso levar isso em conta ao buscar estabelecer o que é possível e o que deve ser feito nesse momento. No caso da educação, a constatação dessa situação concreta pode, a meu ver, fundamentar a elaboração de atividades educativas que contribuam para a realização dos fins que interessam ao proletariado²¹. Atividades educativas de caráter emancipador não configuram uma “educação socialista”, mas apenas atividades que contribuam para a luta contra o capitalismo e para a construção de uma sociedade comunista. A realização dessas atividades exige o domínio da concepção marxiana de mundo, de homem, de sociedade, de história, do processo histórico, da lógica do capital e da crise atual, como já afirmamos antes.

Não parece haver dúvida que o número atual de educadores que trabalhem nesse sentido é extremamente reduzido. Mas, a realidade é dinâmica. A luta de classes entre capital e trabalho teve, e ainda terá, inúmeros altos e baixos. E, a meu ver, a realização dessas atividades educativas emancipadoras, junto com as lutas das categorias que fazem a educação e sua articulação com as lutas gerais, poderão ser uma contribuição para o avanço na luta revolucionária.

Conclusão

Uma teoria da educação pode ser apenas, e corretamente, uma crítica geral da ou uma crítica de alguma forma de educação. Ou, ainda, a elaboração de princípios gerais que deveriam nortear qualquer ação educativa. Isso implica uma concepção de sociedade, de homem, de história, etc. etc. Nesse sentido, penso que é possível elaborar uma teoria da educação. O tema tratado nesse texto, no entanto, não dizia respeito a elaborar apenas uma teoria da educação, mas uma teoria da educação voltada à orientação prática das atividades educativas concretas. Por isso, concordo com a necessidade de elaborar uma teoria geral, marxista, da educação e também princípios gerais, marxistas, que orientem a prática educativa. Mas, não concordo com a possibilidade de elaborar uma pedagogia socialista, isto é, uma teoria da educação voltada para a aplicação prática desses princípios em um sistema geral de educação durante a vigência do capitalismo.

Referências bibliográficas

CLAUDÍN, F. *A crise do movimento comunista*. São Paulo, Expressão Popular, 2013.

²¹ Para uma compreensão mais detalhada do conceito de atividades educativas de caráter emancipador, ver o meu artigo: Atividades educativas emancipadoras.

MANACORDA, M. *História da educação*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1989.

MARX, K. *Glosas críticas ao artigo O Rei da Prússia e a Reforma Social. De um prussiano*. São Paulo, Expressão Popular, 2010.

_____, *A guerra civil na França*. São Paulo, Boitempo, 2011.

SAVIANI, D. Educação Socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os Desafios da Sociedade de Classes. In: LOMBARDI, J.C. e SAVIANI, D. (orgs), *Marxismo e Educação – debates contemporâneos*. Campinas, Autores Associados/HISTEDBR, 2005.

_____, *Marxismo e pedagogia*. Campinas, HISTEDBR, 2011.

TONET, I. Educação e ontologia marxiana. In: HISTEDBR online, 04/2011.

_____, Trabalho associado e revolução proletária. In: *Novos Temas*, 05/06. 2012.

_____, O grande ausente. In: *O Viés*, 05/2012.

_____, O grande ausente e os problemas da educação.

_____, Atividades educativas emancipadoras. In: *Práxis Educativa*, v. 9, n. 1, 2014.

TONET, I. e NASCIMENTO, A. *Descaminhos da esquerda – da centralidade do trabalho à centralidade da política*. São Paulo, Alfa/Omega, 2009.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A POSSIBILIDADE DA EMANCIPAÇÃO HUMANA

Introdução

É frequente ouvir-se a afirmação de que sem uma educação de alta qualidade não pode haver desenvolvimento. E que, para isso, a formação dos professores é elemento fundamental. Citam-se, então, como exemplos positivos; Finlândia, Cingapura, Japão e alguns outros, e como exemplos negativos: a maioria dos países periféricos. Com isso fica implícito que a culpa pelo não desenvolvimento é da falta de educação de boa qualidade. Na grande maioria das vezes, nem se pergunta o que é desenvolvimento, o que é qualidade e muito menos se questiona a relação da educação com as outras dimensões sociais e, de modo especial, com a economia. Infelizmente, não é só no campo conservador que vicejam essas ideias, mas também no campo dito progressista. Cabe, pois reexaminar com cuidado essa problemática. Para isso, é preciso perguntar: quais as finalidades da educação e da formação de professores? Quem estabelece essas finalidades? A quem servem a educação e a formação de professores? Essas perguntas são necessárias porque sabemos que essa sociedade é dividida em classes de modo que não se pode ser ingênuo e supor que é “a sociedade” em geral que estabelece as finalidades da educação e da formação dos professores.

1. Formação de professores: o discurso dominante

O discurso dominante entende que a educação e a formação de professores implicam questões financeiras – recursos para a educação, melhor aparelhamento das escolas, melhor remuneração para professores e técnicos, recursos para assistência a alunos – e pedagógicas: política educacional geral adequada, melhor planejamento escolar, maneiras inovadoras de ensinar, de avaliar, de organizar o currículo, etc. Uma alta qualidade da educação resultaria de uma boa articulação entre esses diversos fatores. A eficácia desse conjunto de fatores parece confirmada empiricamente pelos países acima citados. É inegável que há uma educação e uma formação de professores de alta qualidade na Finlândia, em Cingapura e no Japão e em outros países. Sem, ainda questionar, o que é qualidade, passa-se, porém, ao lado de uma questão fundamental: como chegaram, esses países, a essa situação? Teriam sido aqueles aspectos que resultaram em uma educação dessa qualidade? Muito mais importante, porém, é a questão: o que é qualidade? Será uma questão meramente política, administrativa, financeira, técnica, pedagógica? Não caberia perguntar: qualidade para que; para quem? Qualidade para atingir que objetivos? Ignora-se simplesmente a questão mais fundamental da

sociedade na qual vivemos: a existência de classes sociais e da luta de classes. Parte-se do pressuposto, não explicitado, de que a sociedade é o resultado das relações e da organização que os indivíduos – que a precedem ontologicamente – estabelecem entre si. Vale dizer, a sociedade seria uma espécie de organismo, composto de múltiplos elementos, que compõem uma totalidade com diferenças, mas sem contradições radicais. O que desaparece nessa concepção são as classes sociais e a luta entre elas. A sociedade fica algo indistinto, uma espécie de grande família, onde existem problemas, mas não oposições radicais.

Esse modo de pensar não é algo exclusivo dos conservadores. Também muitos que se pretendem progressistas pensam do mesmo modo.

Para evitar esse tipo de pensamento é necessário começar por mudar os pressupostos metodológicos. É por onde iniciaremos a nossa exposição.

2. Nossos Pressupostos

Como já tratamos, em diversos textos, dessa problemática, faremos, aqui, apenas um breve resumo.

Para entender o que é a sociedade é preciso começar pelo ato fundante dela, vale dizer, pelo trabalho. Por trabalho, entendemos o intercâmbio do homem com a natureza através do qual o ser humano transforma a natureza e, ao mesmo tempo, transforma a si mesmo. É a partir dele que se cria a riqueza material sem a qual seria impossível a reprodução da sociedade. Desta forma, o modo como os seres humanos se organizam para transformar a natureza sempre será o fundamento de qualquer forma de sociabilidade.

O trabalho, porém, não esgota a realidade social. Junto com ele ou a partir dele surgem inúmeras outras dimensões sociais, tais como linguagem, socialidade, educação, arte, religião, ciência, Direito, política, etc. Todas essas dimensões tem uma dependência ontológica em relação ao trabalho, ou seja, ele é a condição fundamental de sua existência. Do mesmo modo, todas elas têm uma autonomia – relativa – em relação ao trabalho, uma vez que cada uma delas exerce uma função social específica e diferente dele. E, por último, há uma determinação recíproca entre todas elas, incluindo o próprio trabalho.

Isto nos permite afirmar que a dimensão que funda a sociedade é o trabalho e não qualquer outra. Todas as outras retroagem sobre o trabalho, todas as outras se determinam reciprocamente, porém, a matriz de todas é o trabalho.

Isto também nos permite compreender que a sociedade não é aquele conjunto de relações e organizações que os indivíduos – ontologicamente precedentes – estabelecem entre si. Os indivíduos não nascem humanos, mas se tornam humanos. Eles não precedem ontologicamente a sociedade, mas se constroem como indivíduos humanos na mesma medida em que constroem a realidade social objetiva.

Analisando o processo histórico a partir desses pressupostos, podemos perceber que durante alguns milhares de anos a humanidade – expressa pela existência de grupos muito reduzidos, mas que foram se tornando mais amplos ao longo do tempo – era uma autêntica comunidade, isto é, não estava dividida em grupos antagônicos. Vale dizer, durante todo esse período, não havia propriedade privada, nem exploração do homem pelo homem e nem classe sociais. Todas essas categorias surgiram a partir da chamada “Revolução Neolítica”. A partir daí, como afirmam Marx e Engels no *Manifesto do Partido Comunista*, “A história de todas as sociedades existentes até hoje é a história das lutas de classes”. Mais ainda, como afirmam eles: “A luta de classes é o motor da história”. E, em *A ideologia alemã*, referindo-se ao mundo das ideias: “As ideias dominantes são as ideias das classes dominantes”. Vale, pois, enfatizar: classes e lutas de classes não são uma invenção malévola de marxistas; são um dado da realidade. Mais ainda: classes são o sujeito fundamental – embora não único – da história e também do conhecimento²²! Essa importância não pode ser, de modo nenhum, ignorada, sob pena de falsear todo o conhecimento da realidade.

3. O que é qualidade?

Para compreendermos adequadamente o que é qualidade e não cair em divagações subjetivas, nada melhor do que começarmos pela análise do ato que funda a sociedade, o trabalho. Entendemos, fundados na ontologia lukacsiana do ser social, que o trabalho é o modelo de todas as atividades humanas. Em sentido ontológico, trabalho é uma síntese entre o momento subjetivo (consciência, prévia-ideação, estabelecimento de fins) e o momento objetivo (natureza natural), através da qual os seres humanos transformam a natureza adequando-a ao atendimento das suas necessidades e, ao mesmo tempo, transformam si mesmos. Tudo isso pela mediação da atividade prática.

Como se pode ver ao analisar a estrutura básica de qualquer atividade humana, todas elas seguirão o mesmo modelo. Todas implicam um momento subjetivo prévio e um momento objetivo, qualquer que seja, articulados pela mediação de uma determinada prática. Parte dessa atividade prática é dedicada à busca e à articulação dos meios que permitam atingir o fim colimado. Pode-se, a

²² A respeito das classes como sujeitos da história e do conhecimento, ver: *Método científico: uma abordagem ontológica*.

partir disso, compreender que a qualidade dos meios é determinada pelos fins que se pretende atingir. Exemplificando: se o objetivo for construir uma mesa, deverão ser buscados os meios adequados a esse fim.

Quando, pois, se fala em qualidade, a primeira pergunta que deve ser feita é: que fins se pretendem atingir? Que meios são adequados para atingir tais fins? Quando nos referimos à sociedade, é sempre preciso perguntar também: quem estabelece os fins? Eles podem ser postos tanto pelos indivíduos e/ou outros por outros grupos sociais. Neste último caso, será preciso perguntar: qual(is) é(são) o(s) sujeito(s) ou o(s) mais importante(s) na determinação dos fins? Como se articulam os fins individuais e os fins coletivos?

Qualidade não é, pois, uma determinação genérica e abstrata, mas sempre muito delimitada e concreta, uma vez que ela só pode ser definida em relação aos objetivos previamente fixados.

4. Qualidade, educação e formação de professores

Como já mencionamos acima, vivemos em uma sociedade onde existem classe sociais e luta entre essas classes. Também já mencionamos que as classes sociais são os sujeitos fundamentais da história e do conhecimento. Na sociedade capitalista, as duas classes fundamentais são a burguesia e o proletariado. E a luta entre essas e outras classes, mas principalmente entre aquelas duas, é o “motor da história” na atualidade.

Ora, sendo a burguesia a detentora dos meios de produção e, portanto, da maior parte da riqueza, também é a classe dominante. Para reproduzir os seus interesses ela dispõe, como elemento principal, do Estado moderno que, embora passível de interferência dos explorados e dominados, sempre defenderá os interesses da classe dominante, pois é para isso que ele foi configurado.

Mas, a burguesia também dispõe de muitos outros instrumentos ideológicos para garantir a reprodução dos seus interesses. Entre eles, o sistema político, o Direito, a Educação, a religião, a comunicação, etc. Todos eles também sofrem, certamente, interferências das lutas dos explorados e dominados, porém, em última instância, sempre defenderão, majoritariamente, os interesses da burguesia.

Considerando tudo isso, impõe-se perguntar: quem, nessa sociedade, estabelece os fins da educação? Para que devem ser formados os professores? A resposta é muito simples e clara: em última análise, quem estabelece os fins da educação e da formação dos professores é o capital. Ele é o “sujeito” fundamental dessa sociedade e suas “personae” são os burgueses. Independente de qualquer discurso humanista ou idealista, o objetivo fundamental da educação é a reprodução do

próprio capital. Expressando esses fins, diz a Constituição brasileira no seu art. 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Mais claro, impossível. Os grandes fins da educação são: qualificação para o trabalho, educação para a cidadania e formação dos dirigentes da sociedade.

Já demonstramos em vários outros textos que qualificação para o trabalho significa, em resumidas contas, formação de uma mercadoria para ser vendida no mercado e para ser explorada. Nesse sentido, nenhuma ilusão ou idealização é possível. Mas, a qualificação para o trabalho também pode significar, embora em muito menor número, a formação dos dirigentes do processo de exploração, mesmo que o maior aprendizado destes se dê nas próprias empresas. No caso da formação para a cidadania, também já deixamos claro que cidadão, mesmo quando crítico e participativo, não passa de um indivíduo genérico e abstrato porque, independente das suas reais e importantes diferenças, é tomado como igual a todos. Cidadão é o outro lado da moeda do indivíduo privado (citoyen x bourgeois). A cidadania não só não se opõe à propriedade privada, origem da desigualdade social, como ela a pressupõe. Formar para cidadania significa, pois, formar para viver na sociedade capitalista, aceitando-a como a melhor forma possível da sociabilidade e da liberdade humanas. Nada mais, nada menos! Que a cidadania seja mais ou menos ampla, mais ou menos sólida faz muita diferença para a vida concreta das pessoas, mas não tem a menor incidência no nível de análise em que nos situamos.

Quem organiza todo o sistema educacional? O Estado, pois é ele que dá as diretrizes gerais e mantém, não importa de que forma, o controle do processo. E, como sabemos, a função fundamental do Estado é defender os interesses da burguesia.

Quem, no Estado, organiza a educação? Políticos, intelectuais, burocratas dos mais altos aos mais baixos postos. Através da formulação de uma política educacional geral, de parâmetros curriculares gerais, de toda uma legislação que normatiza a o processo educativo e da supervisão do desenvolvimento da educação o Estado controla a totalidade da educação e da formação de professores. Isso não desconhece o fato de que esse controle não é total nem homogêneo. As lutas de classes e o entrelaçamento de muitos e variados interesses também intervêm nesse processo. Não obstante, em última análise, o controle nunca escapa das mãos do Estado.

Desconhecer, pois, os elementos básicos e essenciais desse processo – o que acontece com milhões de pessoas que se dedicam à atividade educativa – é candidatar-se, independentemente da intenção pessoal, a ser instrumentalizado pelo capital.

Vimos, no entanto, que nessa sociedade existe outra classe fundamental, o proletariado. Seu objetivo fundamental, como classe que produz a riqueza material, a mais-valia e o capital, que sustentam toda essa forma de sociabilidade, é a eliminação, integral e total de toda forma de exploração e dominação do homem pelo homem, vale dizer, a emancipação humana. Esse objetivo radica no próprio ser da classe operária, independente da consciência que ela tenha dele. A respeito desse objetivo, três perguntas são imprescindíveis? Primeira: em que consiste a emancipação humana? Segunda: a emancipação humana é possível? Terceira: quais as condições essenciais para a sua efetivação?

Como já tratamos dessas questões em outros textos, faremos aqui apenas um breve resumo²³.

Emancipação humana, no sentido marxiano do termo, é uma forma de sociabilidade na qual todos os indivíduos serão plenamente livres, isto é, uma forma de sociedade em que os homens serão, efetiva e o mais plenamente possível, senhores da sua história. Vale lembrar que só se é livre em sociedade; que indivíduo isolado, livre, nada mais é do que uma ficção. Porém, para que os homens sejam efetivamente livres, faz-se necessária uma base material que lhes propicie o acesso aos bens – materiais e espirituais – necessários à satisfação das suas necessidades e, com isso, à sua plena realização como membros do gênero humano²⁴. Essa base material tem um nome: trabalho associado, isto é, uma forma de trabalho na qual todos põem em comum a suas forças – físicas e mentais -, na medida das suas possibilidades e capacidades. Esta forma de trabalho, fundada em um amplo desenvolvimento das forças produtivas propiciado pelo próprio capitalismo permite um tempo de trabalho necessário muito pequeno e um enorme tempo livre. Deste modo, como afirma Marx, uma sociedade plenamente emancipada é a articulação entre tempo de trabalho necessário –sob a forma de trabalho associado – e tempo livre – espaço de desenvolvimento das variadas potencialidades humanas. Resumindo: emancipação humana é igual a uma sociedade comunista.

Respondendo a segunda questão: é possível a emancipação humana? Resumindo uma resposta mais complexa: se entendermos que são exclusivamente os homens que fazem a história, não há, em princípio, nenhum obstáculo a que se construa uma sociedade plenamente emancipada. Afinal, foram os homens os responsáveis únicos pela comunidade primitiva, pelo escravismo, pelo feudalismo e pelo capitalismo. Por que não poderiam eliminar o capitalismo e construir uma sociedade comunista? Todavia, é importante observar que possibilidade, mesmo que real, não é, de modo nenhum, sinônimo de inevitabilidade e nem mesmo de algo fácil. É apenas possível!

²³ A respeito da emancipação humana, ler, e nossa autoria: *Educação, cidadania e emancipação humana; Sobre o socialismo*

²⁴ Ver, a respeito da formação do indivíduo como membro do gênero humano, o artigo: *Educação e formação humana*.

Surge, então, a terceira questão: quais as condições – essenciais – para que a emancipação humana possa se efetivar?

A primeira condição é um alto desenvolvimento das forças produtivas capaz de permitir a produção de uma riqueza abundante, em quantidade e qualidade. A abundância é condição absolutamente indispensável para a construção de uma sociedade comunista. Não há emancipação humana possível assentada sobre uma base material pobre ou miserável. Essa base material já existe e foi resultado do próprio capitalismo. Trata-se de transformá-la de modo a que deixe de ser um instrumento de reprodução do capital e, portanto, da desigualdade social. Vale dizer, trata-se de organizar a produção para atender as necessidades humanas e não a acumulação do capital. Essa condição foi explicitada por Marx e Engels já em 1845, em *A ideologia alemã*.

A segunda condição é a existência de um sujeito que tenha necessidade e capacidade para realizar as tarefas que levarão à emancipação humana. Esse sujeito também existe e se chama proletariado²⁵. Embora não sendo o único sujeito, ele é o fundamental porque apenas ele tem uma contradição absolutamente antagônica com o capital.

Obviamente, a efetivação desse processo que leve à emancipação humana implica inúmeras outras condições. Trata-se, porém, aí, da concreta efetivação dessa tarefa e isso não é objeto do nosso texto.

Para alcançar aquele objetivo, o proletariado deverá buscar os meios – teóricos e práticos – adequados. Entre esses meios se encontra a educação. Vale, porém, lembrar que “As ideias dominantes são as ideias das classes dominantes”. Isso também vale para a educação. É, pois, necessário perguntar se é possível organizar **a educação** como totalidade ou, ao menos, como sistema hegemônico, a serviço dos interesses do proletariado. Se a resposta for positiva, será preciso demonstrar como isso seria possível em um sistema controlado pelo Estado a serviço do capital. Se a resposta for negativa, será preciso continuar perguntando: o que fazer, então? Existe alguma alternativa? Responderemos a isso mais adiante.

5. Crise estrutural e formação de professores

A situação que acima caracterizamos tendo como base a lógica geral do capital se agrava enormemente se analisarmos a situação atual. É sobejamente sabido que a humanidade enfrenta, como resultado da lógica de reprodução do capital, uma crise de proporções gigantescas e de consequências desastrosas para todos e, de modo muito especial, para os trabalhadores. Alguns autores a denominam

²⁵ Sobre a problemática do proletariado como sujeito revolucionário, ver o livro: *Proletariado e sujeito revolucionário*.

de crise estrutural ou sistêmica porque atinge os fundamentos mais essenciais do capital. Sem entrar na polêmica a respeito da natureza dessa crise, entendemos que ela se caracteriza, essencialmente, pelo fato de que o enorme desenvolvimento das forças produtivas, sob a forma típica do capitalismo, culminou em uma superprodução que, dada a concentração cada vez mais intensa de riqueza em poucas mãos e de pobreza e miséria nas mãos da maioria, tende a diminuir a taxa de lucro do capital. Com isso, o capitalismo não consegue encontrar uma saída para um patamar mais estável.

Da parte do capital, o enfrentamento dessa crise implica uma enorme intensificação da exploração dos trabalhadores. Essa intensificação passa por modificar a composição orgânica do capital, isto é, aumentar a inserção de tecnologia no processo de produção e distribuição com a consequente diminuição do número de trabalhadores. As consequências dessa situação são brutais para os trabalhadores: desemprego, flexibilização do trabalho, privatização, terceirização, supressão de direitos, prolongamento da jornada de trabalho, etc. Tudo isso implicando uma degradação muito intensa da qualidade de vida. Além disso, também, a reconfiguração do Estado – mínimo para os trabalhadores e máximo para o capital; acirramento da concorrência tanto nacional quanto internacional; concentração cada vez mais intensa da riqueza em poucas mãos; aumento da violência sob as mais variadas formas, etc.

Para agravar ainda mais a situação, a classe operária, ao longo da sua luta contra o capital, iniciada no século XIX e até o momento presente, perdeu – teórica e praticamente – por um processo no qual a esquerda tem uma grande responsabilidade, a perspectiva revolucionária, isto é, de superação radical do capitalismo e de construção de uma sociedade comunista. Em seu lugar foi emergindo o reformismo, com todas as suas variantes e o politicismo, vale dizer, a atribuição ao Estado da tarefa de conduzir o processo de transformação social em direção a uma sociedade comunista. Desnorreamento, teórico, político e organizativo, despolitização, perda de sentido da luta coletiva, atrelamento aos interesses da burguesia foram, entre outros, os resultados desse processo²⁶.

Toda essa situação não poderia deixar de ter enormes repercussões para o processo educativo. Mais do que nunca, hoje a educação está sendo posta, de maneira cada vez mais intensa, a serviço da reprodução do capital em crise. Todas as consequências perversas, apontadas acima, para os trabalhadores em geral também valem para aqueles que se dedicam à atividade educativa.

²⁶ Para a compreensão desse processo de perda da perspectiva revolucionária, sugerimos as leituras de: *Para além do capital, A crise do movimento comunista. Descaminhos da esquerda – da centralidade do trabalho à centralidade da política, O grande ausente e os problemas da educação.*

6. Adeus às ilusões

Diante disso, não há como pensar ser possível organizar **a educação**, como conjunto, de modo a contribuir para a transformação radical do mundo. Ela é hegemônica pelo capital, pela mediação do Estado, para servir os seus interesses. A luta **com** o capital e **com** o Estado poderá conquistar algumas vitórias parciais, vitórias essas, dada a crise atual, cada vez mais escassas. Essas vitórias são, sem dúvida, importantes, mas não apontam para além do capital, apenas para melhorias no interior desse sistema.

É urgente que se abandone a ilusão de uma “educação emancipadora”. Essa pode ser uma intenção piedosa, mas é absolutamente inviável. O que, a meu ver, se pode fazer, dada a realidade concreta, são “atividades educativas emancipadoras”²⁷. Essas atividades, embora muito limitadas, são possíveis porque o capital não pode dominar, de forma absoluta, todo o processo social. Capital implica uma relação antagônica com o trabalho e este, por sua vez, pode, embora, de forma muito limitada no interior da educação formal, fazer valer os seus interesses.

É inegável que os trabalhadores precisam ter acesso ao máximo de conhecimento que foi acumulado até hoje pela humanidade. Mas, eles precisam de muito mais. Precisam de um conhecimento que lhes permita compreender o processo histórico desde os seus primórdios de modo a perceber que são os homens que fazem integralmente a história – não deuses ou a natureza – e que, hoje, são eles o sujeito fundamental para realizar uma transformação que leve à construção de uma forma de sociabilidade plenamente humana. Para isso, duas coisas são necessárias: 1) Fundamentos metodológicos que sustentem uma concepção de mundo e de conhecimento radicalmente nova 2) Com isso, um tratamento crítico de todos os conteúdos a serem aprendidos. Não se pode, jamais, esquecer que a educação moderna, tanto em seus conteúdos quanto em suas formas (organização, currículos, didáticas, avaliações, etc.) foi configurada de modo a expressar e defender os interesses da classe hoje dominante que é a burguesia.

Quem deveria ser o responsável principal por esse tipo de educação? Os professores, obviamente. Esta é a formação que os professores deveriam ter se querem contribuir para o sucesso da causa dos trabalhadores e não da burguesia. Mas, os professores só poderão realizar a contento essa tarefa se eles mesmos tiverem esse domínio crítico dos fundamentos metodológicos, do processo histórico, da sociedade capitalista, da crise vivida hoje pela humanidade e da possibilidade de

²⁷ Ver, a esse respeito, nosso artigo: *Atividades educativas emancipadoras*. Vale a pena observar que “Atividades educativas emancipadoras” não são quaisquer tipos de atividades “humanizadoras” ou simplesmente “críticas”. São atividades cuja finalidade é permitir aos educandos uma compreensão do processo histórico desde os seus primórdios e, de modo especial da sociedade capitalista, da crise atual e da possibilidade e da necessidade de superação do capitalismo e da construção de uma sociedade comunista. Um conhecimento desse tipo só pode ser efetivado se tiver por base os fundamentos teórico-metodológicos elaborados por Marx. Estes, por sua vez, se caracterizam por um conhecimento radical do mundo intimamente conectado a uma transformação também radical do mundo.

construir uma sociedade comunista. Vale observar que os fundamentos metodológicos dessa nova concepção de mundo e de conhecimento foram elaborados por Marx respondendo aos interesses mais profundos do proletariado. Elementos importantíssimos a respeito do processo histórico e da sociedade capitalista e que também contribuem decisivamente para compreender a crise atual foram também elaborados por Marx e outros autores clássicos da teoria marxista, como Engels, Lenin, Rosa Luxemburgo, Trotski, Gramsci, Lukacs, Mészáros e outros.

É meridianamente claro que não é exatamente a esse tipo de formação que se faz referência quando se fala em “formação de professores”.

Considerando os inúmeros obstáculos – políticos, ideológicos, burocráticos e organizativos – que a educação hegemônica cria para o desenvolvimento dessas “atividades educativas emancipadoras”, pode-se imaginar o esforço que deve ser feito para adquirir essa formação. Em tempos de conservadorismo, irracionalismo, pós-modernismo, reformismo, produtivismo e até de ativismo, não será nada fácil realizar aquelas atividades. Somente uma convicção muito sólida e racionalmente fundamentada, uma profunda indignação contra todas as injustiças sociais e uma paixão pela construção de um mundo novo poderá fazer frente a todos aqueles obstáculos.

Quando, pois, falamos em formação de professores a que nos referimos? A uma formação para a reprodução do sistema social capitalista ou para a emancipação humana? Não existe meio termo! E não há neutralidade possível!

Referências bibliográficas

CLAUDÍN, F. *A crise do movimento comunista*. São Paulo, Expressão Popular, 2013

MARX, K. e ENGELS, F. *Manifesto do Partido Comunista*. São Paulo, Cortez, 1998

_____. *A ideologia alemã*. São Paulo, Expressão Popular, 2009

LESSA, S. e TONET, I. *Proletariado e sujeito revolucionário*. São Paulo, Instituto Lukács, 2012

MÉSZÁROS, I. *Para além do capital*. São Paulo, Boitempo, 2002

TONET, I. *Método científico – uma abordagem ontológica*

_____. Educação e formação humana. In: *Educação contra o capital*. São Paulo, Coletivo Veredas, 2016

_____. Atividades educativas emancipadoras. In: *Educação contra o capital*. São Paulo, Coletivo Veredas, 2016

_____, *Descaminhos da esquerda – da centralidade do trabalho à centralidade da política*. São Paulo, Alfa/Ômega, 2009

_____. O grande ausente e os problemas da educação. In: *Educação contra o capital*. São Paulo, Coletivo Veredas, 2016