



EMANCIPAÇÃO HUMANA E EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO ESCOLAR

HUMAN EMANCIPATION AND EDUCATION:
PROSPECTS TO THE SCHOOL FORMATION

EMANCIPACIÓN HUMANA Y EDUCACIÓN:
PERSPECTIVAS PARA LA FORMACIÓN ESCOLAR

Fernanda Bartoly Gonçalves de Lima¹
Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro Silva²

RESUMO: O presente trabalho pretende discutir os limites e as possibilidades de a educação escolar corroborar com uma formação que se alinhe com a proposta de emancipação humana. Para isso, se realiza uma análise bibliográfica, na perspectiva do materialismo histórico dialético, de obras clássicas de Marx e Engels, além de obras de autores marxistas que discorrem sobre a questão da formação humana. Buscando esclarecer a concepção de emancipação na perspectiva marxiana, retoma-se a compreensão de ontologia humana, com base em categorias marxianas que explicam a constituição do ser social. Nessa perspectiva, as possibilidades de emancipação se encontram na capacidade do homem transformar o mundo a sua volta, o que rechaça as expectativas de emancipação sem se alterar a realidade social. Neste sentido, a educação escolar não poderia, diretamente, realizar a emancipação da humanidade, mas se configura como uma importante superestrutura para este fim, quando se considera sua potencialidade para a promoção da apropriação do conhecimento humano, em sua compreensão histórica radical, se posicionando pela perspectiva da classe proletária.

PALAVRAS-CHAVE: Emancipação humana. Educação escolar. Conhecimento.

ABSTRACT: This paper aims to discuss the limits and possibilities of the school education corroborate to the formation that aligns with the proposal of human emancipation. For this, it performs a literature review from the perspective of dialectical historical materialism, of classic works of Marx and Engels, as well as works of Marxist writers who talk about the issue of human formation. Seeking to clarify the concept of emancipation in the Marxian perspective, is remembered the understanding of human nature based on Marxian categories that explain the constitution of the social being. In this perspective, the emancipatory possibilities are in human's capacity to transform the world around them, which rejects the emancipation expectations without changing social reality. In this sense, education could not directly carry out the emancipation of humanity, but it constitutes an important superstructure for this purpose when considering its potential for promoting the appropriation of human knowledge in its radical historical understanding and positioning itself through the perspective of the proletarian class.

KEYWORDS: Human emancipation. Schooling education. Knowledge.

RESUMÉN: El presente trabajo pretende discutir los límites y las posibilidades de que la educación escolar corrobora con una formación que se alinee con la propuesta de emancipación humana. Para ello, se realiza un análisis bibliográfico, en la perspectiva del materialismo histórico dialéctico, de obras clásicas de Marx y Engels, además de obras de autores marxistas que discurren sobre la cuestión de la formación humana. Con el fin de esclarecer la concepción de emancipación en la perspectiva marxiana, se retoma la comprensión de la ontología humana, con base en categorías marxianas que explican la constitución del ser social. En esa

¹ **Submetido em:** 08/09/2-017 – **Aceito em:** 18/03/2018 – **Publicado em:** 20/03/2018



perspectiva, las posibilidades de emancipación se encuentran en la capacidad del hombre para transformar el mundo a su alrededor, lo que rechaza las expectativas de emancipación sin cambiar la realidad social. En este sentido, la educación escolar no podría, directamente, realizar la emancipación de la humanidad, pero se configura como una importante superestructura para este fin, cuando se considera su potencial para la promoción de la apropiación del conocimiento humano, en su comprensión histórica radical, posicionándose por la perspectiva de la clase proletaria.

PALABRAS CLAVE: Emancipación humana. Educación escolar. Conocimiento.

INTRODUÇÃO

A ideia da educação escolar como uma forma de propiciar emancipação, no sentido de liberdade para os estudantes, é recorrente nos ideários educacionais, nos discursos políticos, estudos acadêmicos e até mesmo no senso comum, sendo colocada como se o caminho entre o processo educativo e a emancipação fosse algo que pudesse ocorrer prontamente. Daí decorrem inúmeras sugestões pedagógicas sobre como realizar a emancipação, porém deixando dúvidas sobre o que seria a própria emancipação. Resulta, assim, um inchamento nas propostas de caminhos imprescindíveis para o professor realizar a emancipação pela educação, dando a aparência que isto seria algo passível de ser resolvido apenas na esfera educacional.

No entanto, a questão da emancipação perpassa uma problemática mais profunda, sendo uma leviandade pensar a busca por uma plena emancipação dos indivíduos desconsiderando o fato de que há seres humanos que não têm acesso a suprimentos básicos para manter suas vidas. Fleck (2014) indica que a quantia de pessoas passando fome no mundo se estabilizou em um patamar altíssimo: 870 milhões de pessoas, segundo os dados da Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO) em 2013. Já o número de pessoas que vivem abaixo da linha de pobreza (lembrando que esse termo é utilizado para descrever o nível de renda com o qual uma pessoa não possui condições de obter todos os recursos necessários para viver), chega a um quarto da população mundial³, algo próximo a 1,8 bilhão de pessoas. Mesmo para aqueles que estariam acima da linha de pobreza, a luta diária por abastecimentos primordiais configura-se como principal preocupação da grande massa da população devido à falta de garantias de acesso a conquistas humanas tais como eletricidade, água encanada, gás, saneamento. Emancipação, neste sentido, perpassa um estágio anterior, que é simplesmente fazer parte da população que não se encontra em risco de morrer de frio, fome, guerra, e que tem a possibilidade de, cotidianamente, usufruir de serviços públicos essenciais.

Tentar propiciar que o outro se “emancipe” sem considerar que a estrutura desta sociedade resulta em condições de risco social para uma grande parte da humanidade parece, assim, um eufemismo para o descaso em relação a reais necessidades dos indivíduos. Entende-se que



uma “emancipação” que não requer mudanças do plano concreto da vida social, consiste em algo extremamente subjetivo e apartado das condições reais da vida social. Por conseguinte, defende-se como questão fundamental a emancipação concreta de todos os seres humanos, compreendendo que as condições materiais são determinantes para essa emancipação.

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

Desta forma, o artigo visa trilhar o entendimento de emancipação humana na perspectiva marxiana, de forma a auxiliar na reflexão sobre uma **práxis** pedagógica que se alinhe com este projeto emancipador. Para isso, é feito um estudo bibliográfico de obras clássicas de Marx (1818-1883) e Engels (1820-1895), e de obras de importantes autores brasileiros marxistas que tratam sobre a formação humana, por meio de uma análise na perspectiva do materialismo histórico dialético. Espera-se incitar a discussão desta temática e, assim, alinhar esforços para uma formação humana condizente com o projeto marxiano de emancipação.

EMANCIPAÇÃO HUMANA: UMA POSSIBILIDADE ONTOLÓGICA

O estudo ontológico da humanidade parte do questionamento sobre o que difere os seres humanos dos outros seres e, ainda, qual seria a essência humana. Recusando uma visão transcendental da humanidade, a compreensão marxiana da ontologia busca a categoria fundante sobre a qual ocorre uma ruptura estrutural de uma forma de ser para outra, o que se entende por **salto ontológico**. Lessa (2015), tendo como suporte a obra do marxista Lukács (1885-1971), explica que a esfera inorgânica constitui a primeira esfera ontológica do ser, na qual sua atividade essencial se limita em transformar-se de um mineral para outro. O salto ontológico da esfera inorgânica para a biológica se dá quando o ser passa a reproduzir a si mesmo, a própria reprodução biológica. Com operações muito mais complexas do que a matéria inorgânica, a vida biológica se constitui essencialmente por nascer, crescer, se reproduzir e morrer. A vida biológica é, portanto, uma constante produção do mesmo, com um agir sobre a natureza de forma a manter essa reprodução. As transformações sobre a natureza e sobre si mesmo, na esfera biológica, se dá ao passo evolutivo natural, e não por



uma ação pré-definida de forma consciente. É exatamente nesse ponto que o ser social tem seu salto ontológico: de forma a suprir suas necessidades, a humanidade realiza uma **produção** do mundo que a cerca, de forma conscientemente orientada.

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e, portanto, idealmente (MARX, 1996, p. 298).

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

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

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

Mas a existência [...] de cada elemento da riqueza material não existente na natureza, sempre teve de ser mediada por uma atividade especial produtiva, adequada a seu fim, que assimila elementos específicos da natureza a necessidades humanas específicas. Como criador de valores de uso, como trabalho útil, é o trabalho, por isso, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana (MARX, 1996, p. 172).

O que significa que o trabalho se constitui como a atividade que está presente em toda a história humana, desde as sociedades primitivas até às atuais. Marx (1996) explica que, no decorrer da história da humanidade, não há distinção entre **o que** se faz, pois sempre há o trabalho, mas se diverge **o como** se faz e **com quais meios**, de forma que as produções humanas estão sempre em transformação. O processo contínuo de desenvolvimento das produções está em profunda relação ao desenvolvimento das necessidades humanas, pois “[...] a própria primeira necessidade já satisfeita, a ação da satisfação e o instrumento já adquirido da satisfação, conduz a novas necessidades – e esta produção de novas



necessidades é o primeiro ato histórico” (MARX; ENGELS, 2009, p. 42). O surgimento de necessidades humanas, que não existiriam naturalmente, confere à humanidade a capacidade de se autodesenvolver, a partir de sua ação sobre o mundo. Como promotor do desenvolvimento do mundo humano e da própria humanidade, “o trabalho [...] é a condição básica e fundamental de toda a vida humana [...] em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem” (ENGELS, 2013, p. 13). Trabalho seria, então, uma atividade exclusiva da humanidade, e ainda, a categoria ontológica desta, assim resumida:

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 1996, p. 297).

Ao colocar em movimento suas capacidades físicas a partir de uma prévia ideação, em busca de manipular o mundo a sua volta ao seu favor, o ser humano realiza uma transformação do mundo e de si mesmo, em sua subjetividade. A subjetividade do ser humano está em profunda relação com o mundo à sua volta, no sentido em que a realidade objetiva incide sobre as diferentes subjetividades, que por sua vez, incidem sobre o mundo objetivo, o transformando, num processo dialético. Neste aspecto, é comum ocorrer um equívoco quando se trata de subjetividade na perspectiva marxiana, “do qual Marx e os marxistas teriam colocado todo o peso de suas análises na estrutura econômica, reduzindo a subjetividade a mero reflexo das determinações materiais” (SAVIANI, 2014, p. 22). Uma leitura empobrecedora e adulterada da teoria de Marx leva a um entendimento que esta absolutiza o mundo material e não confere à consciência um papel decisivo.

O ponto central dessa questão é que “os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado” (MARX, 2002, p. 06). Isto é, o ser humano faz sua própria história, mas a faz em determinadas circunstâncias, que independem de sua vontade. Trata-se de **considerar as determinações**, o que difere do **determinismo**. Sendo determinista, surge a necessidade de deslocar um polo que seria dominante sobre o outro, gerando duas proposições igualmente falsas: a subjetividade do indivíduo determina as circunstâncias de sua vida, ou o contrário, o mundo real determina a formação de sua subjetividade. Já em uma visão dialética marxiana, se entende que os seres humanos determinam as circunstâncias ao mesmo tempo em que são determinados por elas.

Considerando a relação dialética entre subjetividade e a realidade concreta, a característica essencial da humanidade, na perspectiva marxiana, é justamente fazer história. A humanidade



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

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

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

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

A produção animal, resguardando sua espetacularidade, se realiza para suprir o estritamente necessário para si ou para suas crias, sob a determinação das necessidades físicas imediatas, ação que se dá de forma repetitiva de uma geração para a seguinte geração. A produção humana se desenvolve de forma independente das necessidades físicas imediatas, e a cada



geração, a produção se transforma e se promove. Assim, a possibilidade de liberdade existe apenas para o ser social, o ser que possui intencionalidade, que com sua atividade sobre a natureza redefine as alternativas para sua sobrevivência. Uma liberdade que, como fruto da ação humana, relacionada a sua capacidade de transformar a realidade a seu redor, está intrinsicamente vinculada à situação histórica da humanidade: “O homem é então capaz de superar os condicionantes da situação; ele não é totalmente determinado; é um ser autônomo, um ser livre. [...] a liberdade é sempre uma liberdade situada” (SAVIANI, 1989, p. 40).

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

Não se trata de uma afirmativa que remonta a um estado selvagem benéfico, como a proposta rousseauiana. A volta à ontologia, como afirmação de uma emancipação humana, busca valorizar todo o desenvolvimento humano que foi sendo efetuado, com o crescimento e complexificação da sociedade, além de indicar que este processo pode ir adiante, no sentido da superação de todas as formas de sociedades de exploração. A ontologia do ser social importa para resgatar a possibilidade humana de ultrapassar, inclusive, a sociedade capitalista. Sobre esses pilares teóricos, se resgata a proposta de superação do capitalismo em direção a uma sociedade comunista, tal como defendido por Marx e Engels (2008).

A atual crítica à sociedade capitalista, que se sustenta na obra marxiana, aponta que a humanidade tem a possibilidade de produzir todos os bens necessários à sua sobrevivência com maior facilidade relativa, e ainda produzir riquezas culturais que demarcam a infinitude do desenvolvimento humano. Porém, lhe sendo inerente a apropriação privada de bens humanos, e com isso a desigualdade social, a organização social capitalista é marcada pela discrepância entre as possibilidades do gênero humano e a realidade de cada indivíduo. A liberdade, enquanto possibilidade de escolher, dentre alternativas concretas, àquela que mais lhe satisfaz, não se cumpre. Por exemplo, apesar de a humanidade já ter produzido inúmeras formas de transportes, não são todos os indivíduos que podem decidir ir de um lugar para outro na forma mais fácil possível. De forma mais grave: apesar de a humanidade conseguir



produzir alimentos suficientes para todos os seres humanos, muitos destes passam fome. Essas contradições demonstram uma organização social na qual ao mesmo tempo em que se desenvolveram as produções materiais necessárias para uma plena liberdade, realiza uma profunda alienação da humanidade em relação à sua atividade ontológica, resultando em sua própria desumanização. Com esta compreensão, quais seriam as perspectivas para a emancipação humana, no âmbito educacional?

EMANCIPAÇÃO HUMANA E EDUCAÇÃO ESCOLAR: UMA RELAÇÃO REVOLUCIONÁRIA

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

Lembrando que a materialidade do mundo age de maneira determinante sobre a consciência – “Não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência” (MARX; ENGELS, 2009, p. 32) –, não seria possível formar, pela educação, seres emancipados à revelia de uma sociedade baseada na exploração, alienação e fetichismo. Afinal, as possibilidades de emancipação humana, na perspectiva marxiana, se vinculam a prospectiva de uma sociedade comunista. Desta forma, a perspectiva marxiana não se vincula ao otimismo pedagógico das teorias não-críticas (tradicional, escolanovista, tecnicista), que esperam, pela educação, resolver os problemas sociais. Com a perspectiva ontológica de educação, é possível perceber que esta se funda na categoria trabalho que, no capitalismo, se realiza de forma alienada, estruturando uma base educacional sobre seus fundamentos contraditórios.

Todavia, ao fazer a crítica da educação que se edifica sobre a organização burguesa, Saviani (1987) evidencia as propostas pedagógicas que vão para um outro extremo, não-dialético, as quais ele nomeia de teorias críticas-reprodutivistas. Sendo críticas, preconizam a necessidade de superação do capitalismo, denunciando as formas pelas quais a educação reproduz as relações de dominação. Porém, consideram a educação como completamente determinada



pela sociedade de alienação e discriminação que a alicerça, e reproduziria integralmente essas características. Por conseguinte, não apresentam propostas pedagógicas, a não ser combater qualquer uma que se apresente, deixando os educadores de esquerda, que atuam no capitalismo, sem perspectivas – a única alternativa honesta seria abandonar a ação educacional, que seria sempre necessariamente reprodutora das condições vigentes e das relações de dominação. Como representantes dessas teorias, Saviani (1991) destaca Bourdieu e Passeron com sua obra “A reprodução”; Baudelot e Establet com a teoria da escola dualista; e o marxista Althusser, no qual a educação escolar não possuiria nenhuma perspectiva subversiva, por ser o principal Aparelho Ideológico do Estado e sua função seria reproduzir as ideologias dominantes, tal como foi a Igreja durante a Idade Média.

Neste sentido, ao denunciar a materialidade da vida como determinante à consciência, é preciso ponderar a relação dialética entre essas esferas, de forma a não negligenciar a potencialidade revolucionária da educação, alimentando um ceticismo pedagógico. Concorde-se com Duarte (1992, p. 4), ao afirmar que “a educação é um processo dialético, histórico, logo não se reduz à reprodução da estrutura social capitalista”. A perspectiva revolucionária de educação encontra-se, portanto, distante dos dois polos: o do viés redentor da educação, característico da decadência ideológica burguesa; e as que pressupõem que a educação apenas, e tão somente, seria capaz de reproduzir os interesses do capital. Historicamente, nesses dois extremos têm predominado o ideário educativo: “ora atribui à educação um caráter meramente reprodutivo, ora a capacidade de liderar a transformação da sociedade. O lamentável é que, em função destas interpretações errôneas, joga-se fora, junto com a água do banho, também a criança” (TONET, 2005, p. 41).

Desta forma, a base de uma percepção da potencialidade subversiva da educação parte da própria compreensão materialista histórica dialética. Nesta perspectiva, não se afirma que a educação poderia realizar a emancipação humana, ao mesmo tempo que não se nega a importância educativa para o processo revolucionário. Para isto, é importante não perder de vista que em uma sociedade na qual o trabalho se realiza de forma alienada, sua precedência ontológica tenciona a educação para seu viés igualmente alienante. Entretanto, cabe ressaltar que o trabalho é **determinante** para a educação, porém não a **determina**. “A educação é um complexo social fundado pelo trabalho e, como os demais complexos sociais, estabelece com ele uma relação de dependência ontológica e autonomia relativa” (LIMA, 2009, p. 103). A educação, assim como a política, a arte, a linguagem, não derivam diretamente e imediatamente do complexo econômico, mas mediados pela atividade humana, a partir das necessidades geradas na atividade trabalho, e sua histórica complexificação.

Esta complexificação, que tem na divisão do trabalho um dos seus momentos mais importantes, implica que, ao longo do processo, surjam necessidades e problemas, cuja origem última está no trabalho, mas que não poderiam ser atendidas ou resolvidos diretamente na esfera dele. Daí o nascimento de outras esferas de



atividade – tais como linguagem, ciência, arte, direito, política, educação, etc. [...] Por sua vez, a estrutura fundamental destas atividades é a mesma da estrutura do trabalho. No entanto, nem a ele se reduzem nem são dele diretamente dedutíveis. Todas elas têm uma dependência ontológica em relação ao trabalho, mas a função a que são chamadas a exercer exige que elas tenham em relação a ele uma distância – base da autonomia relativa – sem a qual não poderiam cumpri-la. Daí a sua especificidade (TONET, 2005, p. 41).

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

Para se aprofundar essa questão, retoma-se as elaborações teóricas do pensador marxista italiano Antonio Gramsci (1891-1937). Destaca-se uma de suas importantes elaborações teóricas – a reformulação do conceito **bloco histórico**. Nesta acepção, considera-se que há entre a estrutura e superestrutura social uma relação orgânica e dialética. Assim, as dimensões políticas, educativas, ideológicas, que compõem a superestrutura da sociedade, possuem uma relação de reciprocidade com o complexo econômico, ou seja, a estrutura social.

Este tema de valor concreto sobre as superestruturas em Marx deveria ser bem estudado. Recordar o conceito de Sorel do “bloco histórico”. Se os homens se tornam conscientes do seu dever no campo das superestruturas, isso significa que entre estrutura e superestruturas há uma ligação necessária e vital, como no corpo humano entre a pele e o esqueleto: seria um absurdo que afirmar que homem está ereto sobre a pele e não no esqueleto, e, no entanto, isso não significa que a pele é uma coisa aparente e ilusória [...] (GRAMSCI, 1999, p. 149, tradução livre).

A perspectiva do bloco histórico permite compreender que a estrutura econômica é determinante nas formações a nível de superestrutura, mas, ao mesmo tempo, ações sobre determinada superestrutura, considerando a totalidade mediada da realidade, realiza repercussões que incidem sobre a estrutura socioeconômica. Ou seja, originando-se, ontologicamente, do complexo econômico, as superestruturas passam a possuir uma existência material no todo social articulado, não sendo apenas um reflexo da estrutura econômica. Como explica Frigotto (2009, p. 168), “não é a consciência, a teoria e a linguagem que criam a realidade, mas elas são produzidas dentro e a partir de uma realidade histórica, sendo e tornando-se, porém, elas mesmas, parte dessa realidade”. Neste sentido,



pode-se tomar os manifestos sociais, as descobertas científicas, os movimentos artísticos, entre outros acontecimentos em nível de superestrutura, como forças sociais que possuem um poder peculiar quando consideradas em totalidade, em um dado momento social, em seu bloco histórico. Particularmente sobre a ciência, Gramsci (1999, p. 142, tradução livre) explica:

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

Isto posto, o complexo educativo, que hoje assume a forma dominante de educação escolar, se configura como espaço superestrutural decorrente da estrutura econômica capitalista. Nesta compreensão, as esferas educativas, que emergem das necessidades do complexo econômico, possuem também um papel interventivo neste. Porém, para se compreender a especificidade de suas possibilidades sociais importa retomar a estruturação do complexo escolar no capitalismo que possui, dialeticamente, elementos coerentes e contraditórios em relação à sociedade que o fundamenta. Com a compreensão sobre como e em que a escola é necessária para a manutenção do sistema capitalista espera-se tornar mais claro em como esta poderia ser insurgente.

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

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

Em outras palavras, ao mesmo tempo em que o processo produtivo exige a elevação do nível intelectual dos trabalhadores para que estes possam acompanhar as



mudanças tecnológicas, essa elevação do nível intelectual precisa, sob a ótica das classes dominantes, ser limitada aos aspectos mais imediatamente atrelados ao processo de reprodução da força de trabalho, evitando-se a todo custo que o domínio do conhecimento venha a tornar-se um instrumento de luta por uma radical transformação das relações sociais de produção (DUARTE, 1992, p. 06).

Para que se realize este mínimo necessário de transmissão do conhecimento, mantendo sua forma especializada e mistificada, a escola burguesa mantém sua tradicional formatação, com disciplinas particularizadas, salas de aula compartimentadas, tempos-aulas específicos, dentre outras características relativas à forma escolar. A forma escolar burguesa se mantém a mesma ao longo de toda sua história, rendendo a seguinte crítica reformista (porém, pertinente): se o professor do século XIX fosse transportado para uma sala de aula do século XXI, este não teria grandes problemas, pois seria fácil reconhecer os mesmos elementos, tais como a lousa, as carteiras enfileiradas, a lista de chamada, enfim, tudo de acordo com seu já habitual formato (ANDRÉ, 2014). O ponto é que a forma escolar não pode ser ignorada em relação a sua potencialidade formativa humana – a forma também forma (FREITAS, 2016). Neste sentido, ao apontar a problemática relativa ao conteúdo escolar, relacionado à fragmentação que ocorre sobre o conhecimento, é igualmente importante trazer questões sobre a forma que constitui a educação escolar. Neste ponto, argumenta Freitas (2013, p. 75):

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

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

Por este caminho se percebe que para propor uma transmissão de conhecimento que tenha a capacidade de viabilizar a compreensão do real, se requer um questionamento duplo: de forma e conteúdo. O ato pedagógico realizado nas escolas, necessário ao sistema capitalista, encontra nas questões de forma e conteúdo a segurança para se desenvolver e transmitir o conhecimento sem que este se torne elemento revolucionário. Ou seja, há, no objeto



fundamental da educação – o conhecimento – um potencial subversivo que tem sido fortemente controlado, pois, do contrário, este se torna nocivo à manutenção do capitalismo. Como explica Löwy (1998, p. 202):

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

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

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

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

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



seu interior, esquecendo-se do conteúdo da sala de aula. É preciso alterar simultaneamente todo o “conteúdo” da escola, toda a forma escolar capitalista.

Ademais, a revolução comunista se vincula ao conhecimento de uma forma especialmente peculiar pois, diferentemente da revolução burguesa, a superação do sistema capitalista possui a especificidade de exigir uma subjetividade que desenvolveu um alto grau de conhecimento objetivo. “A vitória das forças burguesas contra o mundo feudal não exigia um conhecimento objetivo da realidade histórica e social [...]. O proletariado pelo contrário, foi colocado pela história diante da tarefa de uma transformação consciente a realidade” (LÖWY, 1998, p. 132). A apropriação do conhecimento objetivo sobre o real se configura, portanto, como fomento à formação de uma consciência capaz de perceber o todo e compreender suas mediações, uma consciência revolucionária. A consciência revolucionária possui, assim, uma sincronia em relação ao conhecimento, demonstrando a junção subversiva entre classe proletária, conhecimento e consciência.

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

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

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

O proletariado não pode emancipar-se sem passar da teoria à práxis. Nem a teoria por si mesma pode emancipá-lo nem sua existência social garante por si só sua



liberação. É preciso que o proletariado adquira consciência de sua situação, de suas necessidades radicais e da necessidade e condições de sua libertação. Essa consciência é justamente a filosofia; mais exatamente, sua filosofia (VÁZQUEZ, 2007, p. 118).

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

Para uma educação emancipadora, ao contrário de tentar manter-se “neutra” se eximindo da necessária luta de classes, caberia à escola se posicionar a partir da perspectiva da luta pelo trabalho concreto, que humaniza o mundo e a si mesmo. Uma educação revolucionária, em prol da emancipação humana, deve se situar, portanto, sob o ponto de vista da classe



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

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

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

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

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

Eles se põem a si mesmos como autônomos e independentes do grupo social dominante. Esta autoposição não deixa de ter consequências de grande importância no campo ideológico e político (toda a filosofia idealista pode ser facilmente relacionada com esta posição assumida pelo conjunto social dos intelectuais e pode ser definida como a expressão desta utopia social segundo a qual os intelectuais acreditam ser “independentes”, autônomos, dotados de características próprias, etc.



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

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

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

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

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

Nesta perspectiva, os movimentos contra a educação escolar que dispensam a instituição escolar como algo socialmente necessário podem possuir uma aparência de subversão, mas são conservadores (por exemplo os movimentos pela desescolarização, ou o aprender sem escola, que possuem um viés rousseauiano de educação doméstica). Neste ponto é importante deixar claro que se defende a necessidade da transformação da escola, e até



mesmo a valorização de espaços de educação não-formal, que possuem maior margem de liberdade em relação à tradicional forma escolar. A crítica se faz em relação à perspectiva burguesa de que a família seria suficiente para realizar toda a formação de seus herdeiros, uma opção claramente não disponível para a classe trabalhadora, que não possui condições concretas para tal empreitada, como, por exemplo, tempo livre.

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

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a compreensão de uma educação que poderia realizar a apropriação do conhecimento humano, em sua compreensão histórica radical, se posicionando pela perspectiva da classe proletária, que teria missão histórica de, conscientemente, deflagrar uma revolução, se institui a possibilidade de uma educação revolucionária. Neste sentido, a relação entre educação escolar e emancipação humana se dá pela perspectiva da revolução, que necessita da apropriação da realidade, sob o ponto de vista do proletariado, para a formação de consciência revolucionária. Por este caminho seria possível, ainda nesta sociedade, oportunizar que os indivíduos se apropriem dos patrimônios humanos; que faça seus sentidos serem sentidos humanos; restabelecendo sua conexão com o gênero; favorecendo que estes se relacionem com os outros indivíduos não como opositores; e permitindo que estes se identifiquem com todas as questões relativas à humanidade pelo simples fato de serem, também, seres humanos.



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

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

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

REFERÊNCIAS

ÁLVARO, Mirla Cisne. **Feminismo, luta de classes e consciência militante feminista no Brasil**. 2013. 408f. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Faculdade de Serviço Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

ANDRÉ, Simone. Entrevista concedida a documentário. In: LIMA, Anderson; LOVATO, Antonio; PEREZ, Raul; *et al.* **Quando sinto que já sei**. Brasil, 2014. Disco Digital de Vídeo (DVD). 78 min.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton. (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.



- DUARTE, Newton. **A formação do indivíduo e a objetivação do gênero humano** (categorias iniciais de uma reflexão sobre o processo de formação do indivíduo numa perspectiva histórico-social). 1992. 238f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.
- ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, Ricardo (Org.) **A dialética do trabalho: Escritos de Marx e Engels**. 2 ed. São Paulo: Expressão popular, 2013.
- FLECK, Amaro. Marx ou Habermas? Comentário crítico ao livro Marx e Habermas: Teoria crítica e os sentidos da emancipação, de Rúrion Melo. **Cadernos de Filosofia Alemã**. v. 19, n. 2, p. 165-181, jul./dez. 2014.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **Desenvolvimento da forma escolar**. Palestra realizada em ocasião do 4º Seminário de Práticas contra-hegemônicas nas escolas do campo. FUP-UnB, novembro de 2016.
- FREITAS, Luiz Carlos de. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: PISTRÁK, Moisey M. **A escola-comuna**. São Paulo: Expressão popular, 2013.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 168-194, jan./abr. 2009.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. V. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- GRAMSCI, Antonio. **Cuadernos de la cárcel**. Tomo 2, Cuadernos 3, 4 e 5. México, D.F.: (coedición Ediciones Era/Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 1999.
- HUNGARO, Edson Marcelo. **Trabalho, tempo livre e emancipação humana: os determinantes ontológicos das políticas sociais de lazer**. 2008. 264f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2008.
- LESSA, Sérgio. **Para compreender a Ontologia de Lukács**. São Paulo: Instituto Lukács, 2015.
- LIMA, Marteaná Ferreira de. **Trabalho, reprodução social e educação em Lukács**. 2009. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará - UECE, Fortaleza, 2009.
- LOMBARDI, José Claudinei. Introdução. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas: Navegando, 2011.



- LÖWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen**. São Paulo: Cortez, 1998.
- MARX, Karl. Crítica da filosofia do direito de Hegel – Introdução. In: MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2010.
- MARX, Karl. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo, 2009.
- MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo editorial, 2008.
- MARX, Karl. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte**. Versão para e-Book. 2002. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1852/brumario/>>. Acesso em: 10 abr. 2016.
- MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. São Paulo: Nova Cultural, v. 1, 1996.
- MARX, Karl. **A miséria da filosofia**. São Paulo: Global, 1985.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- MARX, Karl. **Manifesto do partido comunista**. Porto Alegre: L&PM, 2008.
- PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.
- SAVIANI, Dermeval. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In: DUARTE, Newton. **Crítica ao fetichismo da individualidade** (Org.) Campinas, SP: Autores Associados, 2014.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez Editora; Autores Associados, 1991.
- SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez Editora; Autores Associados, 1989.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. São Paulo: Cortez, 1987.
- SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.
- TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Unijuí: 2005.
- VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

NOTAS



¹ Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/economia/um-quarto-do-planeta-vive-abaixo-da-linha-da-pobreza-b5cpvb7e743hhpczk3trvlwlq>>. Acesso em: 04 abr. 2016.

SOBRE AS AUTORAS

¹ *Fernanda Bartoly Gonçalves de Lima*: Doutoranda e mestre em Educação pelo PPGE/UnB. Docente do Instituto Federal de Brasília. – E-mail: fernanda.lima@ifb.edu.br – ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8425-1269>

² *Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva*: Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Goiás. É professora adjunto da Universidade de Brasília. E-mail: katiacurado@unb.br - ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9808-4577>