



Universidade Nove de Julho
Programa de Pós-Graduação em Educação

ALDO XAVIER MONTEIRO

A educação filosófica dos
educadores:
trabalho pedagógico e formação humana à luz
do materialismo negativo

São Paulo

2019



Universidade Nove de Julho
Programa de Pós-Graduação em Educação

ALDO XAVIER MONTEIRO

A educação filosófica dos
educadores:
trabalho pedagógico e formação humana à luz
do materialismo negativo

Dissertação apresentada à Universidade Nove de Julho, junto ao Programa de Mestrado e Doutorado em Educação, para obtenção do título de Mestre em Educação. Orientação do Prof. Dr Marcos Antônio Lorieri

São Paulo
2019

Monteiro, Aldo Xavier.

A educação filosófica dos educadores: trabalho pedagógico e formação humana à luz do materialismo negativo. / Aldo Xavier Monteiro. 2019.

272 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2019.

Orientador (a): Prof. Dr. Marcos Antônio Lorieri.

1. Centralidade do trabalho. 2. Método transitório. 3. Autonomia político-pedagógica. 4. Filosofia da educação negativa. 5. Formação humana.

I. Lorieri, Marcos Antônio. II. Título

CDU 37

Banca Examinadora

Prof. Dr. Marcos Antônio Lorieri - Presidente

Profª Dr. Júlio Gomes de Almeida - UNICID

Prof. Dr. Antonio Joaquim Severino - UNINOVE

Mestrando

Aldo Xavier Monteiro

Resumo

Este estudo têm dois objetivos gerais bastante singelos: 1º) fazer um balanço crítico-negativo das políticas de formação dos educadores e do debate em torno da questão da centralidade ou não do trabalho como atividade vital ou categoria sócio-filosófica fundamental na compreensão do mundo contemporâneo e, portanto, na própria formação prática dos profissionais de educação, de modo que, a partir daí, se possa avaliar com relativa segurança, as limitações de ordem da estratégia política, oriundas das propostas formativas feitas por gramscinianos, luckasianos, frankfurtianos, habermasianos, deleusianos, foucaultianos e congêneres, para ficar apenas no campo considerado das esquerdas, com vistas a sugerir que o controle burocrático e ideológico que é exercido sobre o trabalho pedagógico dos educadores, se constitui no foco crucial das disputas, que ocorrem (ou não) no interior das escolas, em torno das concepções de educação/escola/formação/ processo ensino-aprendizagem e, assim, 2º) fazer uma proposta de educação negativa dos educadores, não para melhorá-la e/ou aperfeiçoá-la, mas no interior de uma Filosofia da Educação (Negativa) e respaldada numa certa tradição marxista, advogar o projeto de formação humana com base numa lógica transitória, que visa se constituir numa ponte para uma formação política emancipada, pois já se sabe, desde o Manifesto Comunista, que diante das forças da reação, só há realmente educação política, quando ocorrem conflitos/confrontos de interesses materiais/ simbólicos entre dois ou mais estratos/classes sociais, de modo que, é no processo de resistência às investidas de controle de gestores/assessores/ burocratas/ ideólogos sobre seu trabalho político-pedagógico, que os educadores terão as condições de aprenderem, pois são inteligentes, que uma educação que se pretenda emancipadora, tanto para estudantes, bem como para si próprios, só se faz com autonomia substantiva, de resto algo improvável no atual sistema de ensino e que, portanto, o processo de auto-construção de suas identidades pessoais/profissionais, depende, exclusivamente, da disposição prática em atuarem para transgredirem tal realidade, já que não há futuro promissor para ambos, no interior dos limites impostos pela Pedagogia do Capital.

Palavras-Chave: Centralidade do Trabalho; Método Transitório; Autonomia Político-Pedagógica; Filosofia da Educação Negativa; Formação Humana.

Abstract

This study has two general objectives, quite simple: 1) to make a critical-negative balance of educator education policies and the debate about the centrality or not of work as a vital activity or fundamental socio-philosophical category in the understanding of the world contemporary, and therefore in the praxis formation itself of education professionals, so that, from there, it is possible to evaluate with relative certainty, the limitations of the order of the political strategy, originating from the formative proposals made by Gramscinians, Luckasians, Frankfurtians, Habermasians , to be only in the field considered of the left, with the aim of suggesting that the bureaucratic and ideological control that is exerted on the educational work of the educators, constitutes the crucial focus of the disputes, that occur (or not) within the schools, around the conceptions of education / school / formation / process in (2) to make a negative education proposal for educators, not to improve it and / or to improve it, but within a (Negative) Education Philosophy and supported by a certain Marxist tradition, advocate the a human formation project based on a transitional logic, which aims to constitute a bridge to an emancipated political formation, since it is already known, since the Communist Manifesto, that before the forces of reaction, there is really only political education, when there are conflicts / confrontations of material / symbolic interests between two or more strata / social classes, so that it is in the process of resistance to the invested of control of managers / advisors / bureaucrats / ideologists about their political-pedagogical work, that educators will be able to learn , because they are intelligent, that an education that wants to emancipate, both for students, as well as for themselves, is only done with substantial autonomy and, therefore, the process of self-construction of their personal / professional identities, depends exclusively on the praxical disposition to act to transgress this reality, since there is no promising future for both within the limits imposed by the Pedagogy of Capital.

Keywords: Centrality of Work; Transitory Method; Political-Pedagogical Autonomy; Philosophy of Negative Education; Human formation.

Resumen:

Este estudio tiene dos objetivos generales, bastante sencillos: 1) hacer un balance crítico-negativo de las políticas de formación de los educadores y del debate en torno a la cuestión de la centralidad o no del trabajo como actividad vital o categoría socio-filosófica fundamental en la comprensión del mundo y, por lo tanto, en la propia formación praxica de los profesionales de la educación, de modo que, a partir de ahí, se pueda evaluar con relativa seguridad, las limitaciones de orden de la estrategia política, oriundas de las propuestas formativas hechas por gramscinianos, luckasianos, frankfurtianos, habermasianos (...), de los suyos, foucaultianos y congéneres, para quedarse sólo en el campo considerado de las izquierdas, con vistas a sugerir que el control burocrático e ideológico que se ejerce sobre el trabajo pedagógico de los educadores, se constituye en el foco crucial de las disputas, que ocurren (o no) en el interior de las escuelas, en torno a las concepciones de educación /escuela/formación / proceso en Sino-aprendizaje y por lo tanto 2) hacer una propuesta de educación negativa de los educadores, no para mejorarla y/o mejorarlo, pero dentro de una filosofía de la educación (negativa) y con el apoyo de una cierta tradición marxista, defensora un proyecto de formación humana basado en una lógica transitoria que pretende constituirse en un puente hacia una formación política emancipada, pues ya se sabe, desde el Manifiesto Comunista, que ante las fuerzas de la reacción, sólo hay realmente educación política, cuando ocurren conflictos / enfrentamientos de intereses materiales/ simbólicos entre dos o más estratos/clases sociales, de modo que, es en el proceso de resistencia a las investiduras de control de gestores/asesores/ burócratas/ ideólogos sobre su trabajo político-pedagógico, que los educadores tendrán las condiciones de aprender , pues son inteligentes, que una educación que se pretenda emancipadora, tanto para estudiantes, así como para sí mismos, sólo se hace con autonomía sustancial y, por lo tanto, el proceso de auto-construcción de sus identidades personales/profesionales, depende, exclusivamente, de la disposición praxica en actuar para transgredir tal realidad, ya que no hay futuro prometedor para ambos, dentro de los límites impuestos por la Pedagogía del Capital.

Palabras clave: Centralidad del Trabajo; Método Transitorio; Autonomía Político-Pedagógica; Filosofía de la Educación Negativa; Formación Humana.

Dedico este trabalho aos mestres que contribuíram com minha formação:

Celso Favaretto por me iniciar na Filosofia como atividade formativa. Exemplo de intelectual comprometido com a educação da juventude.

Marcos Lorieri por me mostrar os caminhos da prática da educação filosófica. Exemplo de intelectual dialógico.

Carlos Bauer por me despertar do sono dogmático do sindicalismo de resultado. Exemplo de um proletário da educação.

Antonio J. Severino, exemplo de clarividência didática, que desperta a paixão dos estudantes pela Filosofia e suscita o ódio dos pedantes estereis.

Hector Benoit pelas lições de bolchevismo. Exemplo de intelectual revolucionário.

Carmen Vidigal e Paolo Nosella pelas lições sobre Gramsci. Exemplo de intelectuais orgânicos.

Ricardo Antunes pelas palestras e estudos sobre sociologia do trabalho. Exemplo de intelectual comprometido com o mundo do trabalho.

Luiz Aurindo de Souza, exemplo de coerência política.

João Novaes (Joãozinho), exemplo de direção política. É nosso.

Rubens de Mesquita, exemplo de professor politizado.

Moacyr Américo, exemplo da dialética entre a história, a política e a educação.

Roseli Aparecida, guerreira incansável, exemplo de racionalidade feminina que antecipa a utopia de um outro mundo possível.

Fifi, minha genitora, sem profissão, ensino fundamental incompleto, exemplo de sabedoria humana, que ilumina o planeta Terra.

O Medo

Em verdade temos medo.
Nascemos no escuro.
As existências são poucas:
Carteiro, ditador, soldado.
Nosso destino, incompleto.

E fomos educados para o medo.
Cheiramos flores de medo.
Vestimos panos de medo.
De medo, vermelhos rios
vadeamos.

(...)

Faremos casas de medo,
claros tijolos de medo,
medrosos caules, repuxos,
ruas só de medo e calma.

E com asas de prudência,
com resplendores covardes,
atingiremos o cimo
de nossa cauta subida.

O medo, com sua física,
tanto produz: carcereiros,
edifícios, escritores,
este poema; outras vidas.

Tenhamos o maior pavor.
Os mais velhos compreendem.
O medo cristalizou-os.
Estátuas sábias, adeus.

Adeus: vamos para a frente,
recuando de olhos acesos.
Nossos filhos tão felizes...
Fiéis herdeiros do medo,

eles povoam a cidade.
Depois da cidade, o mundo.
Depois do mundo, as estrelas,
dançando o baile do medo.

(Carlos Drummond de Andrade)

Sumário

Apresentação.....	p. 12
Introdução Geral.....	p. 16

Parte I – Caracterização dos problemas e das propostas sobre a formação dos educadores

Introdução.....	p. 28
Capítulo 01- A reprodução do senso-comum pedagógico: eixo central na Pedagogia do Capital.....	p. 31
Capítulo 02- A crise de ser educador como reflexo do processo de reestruturação do capital.....	p. 39
Capítulo 03- Caracterização filosófica-política sobre as concepções de formação ...	p. 51

Parte II – Balanço negativo das narrativas sobre o fim da centralidade do trabalho e das Filosofias da Educação instituídas

Introdução.....	p. 62
Capítulo 01- Balanço negativo das concepções sobre o papel/tarefas da Filosofia da Educação.....	p. 65
Capítulo 02- Balanço negativo da literatura filosófica/sociológica sobre o fim da centralidade do trabalho.....	p.88
Capítulo 03- Balanço negativo da literatura que analisa a questão da centralidade da categoria/atividade trabalho na formação humana dos educadores.....	p.97
Conclusões Provisórias.....	p.119

Parte III- Testando um paradigma teórico-metodológico que viabilize uma práxis
educativa negativa

Introdução.....	p. 128
Capítulo 01- Algumas considerações teóricas em torno da cientificidade do marxismo.....	p.131
Capítulo 02- O trabalho como fonte de reflexão filosófica na história do pensamento humano.....	p.144
Capítulo 03- A urgência de conceber a formação negativa dos educadores numa perspectiva/contexto/ período/programa transitório.....	p. 154
Capítulo 04- O caráter estratégico de uma Filosofia da Educação (Negativa) comprometida com ideais político-pedagógicos anti-sistêmicos.....	p. 163

Parte IV- A autonomia político-pedagógica como eixo estruturante de uma Filosofia da
Educação Negativa

Introdução.....	p. 177
Capítulo 01- As dimensões que compõem o sujeito humano e suas necessidades formativas.....	p. 183
Capítulo 02- O sujeito pessoal/profissional que nega a política de identidade da Pedagogia do Capital.....	p. 190
Capítulo 03- A necessidade estratégica de constituição de um sujeito social anti-sistêmico	p. 200
Capítulo 04- O processo filosófico/histórico de constituição de um sujeito humano plenamente emancipado.....	p. 211
Capítulo 05- A autonomia do trabalho político-pedagógico como tática transitória....	p.225
Considerações Finais: Onze teses sobre a (Filosofia da) Educação Negativa dos Educadores.....	p. 245
Referências Bibliográficas.....	p. 252

Apresentação

Costuma-se afirmar, que um trabalho teórico tem muitas mãos. Este tem muitas faces. Embora ainda, prevaleça nos meios educacionais as faces oportunistas, medrosas e submissas à hierarquia, principalmente, entre aqueles, que desfrutam do poder de mando, de modo que aqui vale aquela máxima: quanto mais alto na escala hierárquica, mais baixo no nível da condição humana, o fato é que, por outro lado, felizmente, existem muitas faces, que não aceitam o discurso fácil de que todos estão unidos em pró da educação humana dos estudantes e, assim, se organizam na utopia de fazer educação com qualidade política, revelando formas inconformistas de ser e de estar no mundo, ao mesmo tempo, em que denunciam as diversas maneiras em que o autoritarismo político-pedagógico se manifesta, sorrateiramente, por meio da narrativa mentirosa da democracia e da participação cidadã.

Nesse caos de imposições dissimuladas, há inúmeros buracos negros, que engolem aquelas luzes frágeis de perspectiva emancipatória, por meio do discurso requentado, de que cabe à escola/educação preparar os estudantes para o mercado (capitalista) de trabalho, sem entrar no debate, é óbvio, da crise do capital-vampiro, que trituram por meio dos atos de governança estatais os mais belos sonhos dourados, tanto daqueles que acreditam que a educação (reprodutora) irá tirar o país da crise sistêmica, quanto dos inocentes úteis, que apostam todas suas fichas apenas no processo ensino-aprendizagem.

Aliás, a auto-alienação educativa é tão grande e generalizada, que o trabalho que lhes é imposto do exterior e que, portanto, são forçado a realizar, o fazem de bom grado como se fosse uma atividade livre e autônoma, num processo de auto-engano insano e que na mesma proporção em que valorizam os mandamentos/princípios da hierarquia oficial, fazem de conta, que não sabem, que desvalorizam o mundo do ser humano.

Ocorre, porém, que nem todos são fracos de vontade e razão e, assim, apostam numa práxis pedagógica, que se caracteriza por pensar a crise sistêmica, que atinge em cheio a educação, não na perspectiva de abandonar o projeto de emancipação humana do materia-lismo, semeando um clima de desesperança, que no final das contas, termina por incrementar o imobilismo e o medo das transgressões estruturais que se fazem necessárias. Pelo contrário, no meio do cenário de desilusão e barbárie, gerado pelo capital global, atuam no interior das escolas, sindicatos, organizações de esquerda,

movimentos sociais, para estimular a resistência organizada e incentivar uma nova visão pedagógica da educação, da sociedade e do ser-humano. São formas próprias de ser, que procura fazer as coisas, tendo como referência as necessidades humanas dos sujeitos, que habitam o andar térreo da escola/educação e da sociedade.

Desse modo, sabem fazer de si mesmos sujeitos em sua totalidade (pessoal/profissional/ social/humano), isto é, educadores no sentido pleno da palavra, fugindo do lugar comum ditado pela conveniência das rotinas burocráticas e imposições da hierarquia institucional, mormente o baixo clero, que acovardados politicamente e acomodados diante da “força da lei”, apenas reproduzem sua subserviência ao poder dominante. Sem dúvida, o melhor que esses bajuladores do poder do capital na educação, sabem fazer é dissimular sua própria impotência praxica com o discurso laudatório da legalidade, que segundo eles, é sinônimo de aprimoramento da cidadania (consentida) ou de como aprender, a se curvar ao status quo e tudo isso, acreditem se puderem, em nome de uma “educação transformadora”.

Assim, de tanto se curvarem aos padrões parasitas, que ocupam os postos de comando, se espantam quando encontram alguém andando na postura ereta, isto é, quando encontram educadores utopistas, que não seguem alegremente as certezas legais proclamadas pelos expertos de plantão e pelo fato de acreditarem na dignidade humana, apostam sem medo, num futuro incerto de que as coisas serão bem diferentes, não porque “querem melhorar a educação/sociedade presente”, mas sim, porque não têm dúvidas da necessidade de sua destruição.

Nesse sentido, essas novas formas de fazer educação, busca uma convivência solidária apenas com os compatriotas que acreditam em parcerias coletivas transgressoras, onde o horizonte de um mundo possível é como se disse, uma aposta insegura dos que rejeitaram há tempo a paz da consciência como selo de garantia de que as coisas caminham para o melhor fim. Isto os obriga a não se esquivarem da necessidade de fazer guerra, quando não se tem outro caminho. Acreditam num sentido humano no trabalho que realizam e que vá além do simples atendimento das exigências vitais, sem esquecer, que a ação transgressora cotidiana é que medeia o futuro que se almeja.

Nesses termos, o educador que se conforma ou faz vistas grossas diante da política educacional oficial, não transforma nem a realidade escolar, que dirá a social, isto é, ainda não aprendeu o básico sobre a evolução do processo civilizatório, de modo que, todo sujeito humano, além de ser um bom profissional (tecnicamente competente)

é, ao mesmo tempo, um sujeito social e, sendo assim, se quiser fazer educação com qualidade renovadora, precisa de uma competência específica, que não se ganha nos cursos de formação de professor e nem apenas com a prática docente, mas sim, unindo tudo isso com a disposição de se doar para as causas perdidas e, por isso, é que se diz, utópicas.

Com efeito, renovada aqui se entende aquela ação educativa, que não tem medo de esconder seus objetivos sub-versivos, isto é, que defende e luta por uma outra versão do saber-fazer docente, de modo que, o projeto moderno de emancipação humana, neste fazer pedagógico, busca na educação tornar os sujeitos humanos mais (humanos) e, assim, os que com ela se envolvem, possuem consciência cristalina de que uma educação de qualidade humana, entra em rota de colisão com as políticas conservadoras, as quais pretendem encerrar o trabalho dos educadores, no interior de uma concepção neotecnicista. Porém, não se preocupam com isso, pois acreditam, que o processo educativo é, também, um processo de auto-educação, por meio do qual, uma concepção de educação emancipatória, só pode se construir como tal, em oposição à concepção dominante.

São pois, partidários de uma concepção de educação que pode ser definida como uma contra-educação, uma educação negativa (dialética), isto é, contra o poder (econômico, político, ideológico, etc.) hegemônico do capital na educação. Nesses termos, ser educador não é uma vocação, nem um papel social, mas na medida do possível, uma existência coletiva solidária, que se vive com intensidade, traduzida por uma permanente busca do sentido humano do fazer pedagógico, de modo que, nessa concepção, a força e o vigor do querer ser mais está não numa crença humanista ingênua, mas na constatação realista de que uma humanização concreta, se faz contra os desumanizadores de homens e mulheres, presentes nas escolas, porém, mais encontradiço nas superestruturas do sistema de ensino.

Daí que, se pode ver com clareza os antagonismos entre duas concepções de educação: de um lado, estão aqueles que, independente de suas declarações de boas intenções, praticam uma educação sistêmica, que visa a conquista, a manipulação, a opressão, de outro lado, estão os que comungam do movimento de transgressão radical dessas estruturas de poder. São os guerreiros e guerreiras da educação, pois após labutarem durante toda a semana, ainda encontram tempo para se encontram nos finais de semana para debater política educacional anti-sistêmica e acreditam que a formação humana se faz na ação organizada e que a falta de tempo é desculpa dos fracos de

vontade e de razão.

Em resumo, deve-se ter em conta, que o mais importante, é que todas essas faces rebeldes, tiveram ou têm em comum a certeza de que a condição humana necessita de uma urgente transgressão, tanto da escola, quanto da realidade social em que se está situado/ sitiado, de modo que, se exige uma revisão completa em sua compreensão do mundo que os envolve, não esquecendo que, em certas situações, interpretar a realidade é tão revolucionário quanto transformá-la. Nesse sentido, são vivências que, permanecerão anônimas, mas que, não deixaram de contribuir com seus exemplos de luta para o resultado final deste trabalho; seja pelo empenho em querer ser mais, ou por meio de seus discursos indignados, seja ainda, com o seu silêncio forçado. Silêncio, porém, eloquente, que pode ser ouvido por todos aqueles, que não se deixaram seduzir pelas milongas dos gestores do capital (alto e baixo clero). Tornaram-se, assim, sem o saberem, também, coautores deste trabalho.

Introdução Geral

É fácil conceber a atração que me chamava para aquele mundo tão altamente interessante no conceito de minhas impressões. Avaliem o prazer que tive, quando me disse meu pai que ia ser apresentado ao diretor do Ateneu... O movimento não era mais a vaidade, antes o legítimo instinto da responsabilidade ativa; era uma conseqüência apaixonada da sedução do espetáculo... (O Ateneu - Raul Pompéia)

A busca de respostas aos problemas inerentes à formação/trabalho docente, sempre foi uma preocupação (filosófica-política-existencial) do Autor do presente estudo, que agora encontra uma forma acadêmica e condensa experiências (práticas/teóricas) pelas quais passou, seja como:

- + Professor de História da Educação e Filosofia da Educação no antigo Curso de Magistério da Rede Oficial de Ensino do Estado de São Paulo;
- + Professor de Filosofia e História na Educação Básica em Redes Oficiais de Ensino;
- + Representante de Escola e Conselheiro Estadual/Regional pela APEOESP (Associação dos Professores da Rede Oficial de Ensino do Estado de São Paulo);
- + Secretário de Formação em uma Sub-Sede da APEOESP;
- + Secretário Adjunto de Políticas Educacionais da APROFFESP (Associação dos Professores de Filosofia e Filósofos do Estado de São Paulo);
- + Ministrando cursos e palestras para concursos públicos de professores e, por fim,
- + Militante de organizações de esquerda.

Esses problemas podem ser resumidos em torno da reestruturação do exercício profissional docente (ARROYO, M.:1999a, 1999b; BRZEZINSKI, I. 1999; ENGUITA, M. F. 2012; FREITAS, H. C. L. de 1999, 2002 e 2003; FRIGOTTO, G.: 1996, 1998; GATTI, B. 1996; GENTILI, P.:1998, 1996; KUENZER, A. C. 1999; LIBÂNEO, J. C. & PIMENTA, S. G. 1999; MAUÉS, O. C. 2003; MELO, M. T. L. de 1999; OLIVEIRA, D. A. 2004; PEREIRA, J. E. D. 1999; SANTOS, L. de C. P. 2000; VIEIRA, S. L. 1998), realidade que aprofundou sua desvalorização (social/econômica/ política/cultural) e levou a uma espécie de crise do ser educador, na medida em que, as contradições pelas

quais passa o mundo do capital (ANTUNES, R. 1998, 2000; FRIGOTTO, G. 1995a), em sua fase denominada neoliberal (BIANCHETTI, R. G. 1997; BOITO Jr., A. 1996; CHESNAIS, F. 1997; GENTILI, P. 1996, 2012); não impediu que os mesmos continuassem a lutar por suas reivindicações (GENTILI, P. et ali.: 2004; SILVA, T. T. 2012), porém, tais intervenções, desde então, vem colocando uma série de “novas exigências ao mundo do trabalho”, atingindo o cerne de seu labor em quatro de seus fundamentos:

1º) o primeiro e mais importante, restringe ainda mais seu poder através de uma política educacional que sob a lógica do “Estado Mínimo” e de uma legislação correlata, com base na ideologia administrativa da “Qualidade Total”, trata os profissionais da educação como simples executores de propostas elaboradas pelos ideólogos dos organismos internacionais e, desse modo, continuam interferindo na vida pedagógica, avaliativa e política das escolas, impondo as diretrizes, que interessam aos donos do poder (do capital), em detrimento das necessidades educacionais daqueles que fazem educação no chão das escolas;

2º) em segundo lugar, seu fazer a partir da ideia de “práticas alternativas e atraentes”, que superem as práticas convencionais e, assim, ajudem os alunos a “aprender a aprender”, de modo que, possam se tornarem “empregáveis” no interior da lógica de um mercado (capitalista) de trabalho flexível;

3º) em terceiro lugar, seu saber, a partir da valorização de conhecimentos que contemplem “as novas qualificações” requeridas pela “sociedade do conhecimento”, de modo que se enquadrem no modelo de formação oficial, isto é, de uma “formação contínua” proposta pela Pedagogia do Capital e/ou por Pedagogias Neofuncionalistas;

4º) por fim, seu ser/dever-ser, em razão das mudanças e exigências acima, que ao fazer conviver duas concepções identitárias, uma mais antiga com base na idéia de profissional servidor do Estado comprometido com a formação de cidadãos responsáveis e uma outra de orientação mais fluída, fragmentada, individualista, acabam por jogar inúmeras pressões sobre o educador, que desorganizado, em termos político-pedagógico, termina por sentir-se desamparado diante de forças ocultas, que não consegue controlar, de modo que, em casos extremos, há uma evolução para situações

de desistência da profissão, fato que é denominado como Síndrome de Burnout. Além disso, no interior dessa visão (ultra) liberal do que é ser professor, há uma concepção implícita de ser humano, que se pode caracterizar, em largos traços, como sendo a de um ser individual, racional, livre e que por suas opções e ações, não pode jamais responsabilizar a sociedade e o Estado (capitalista) pelos fracassos dos estudantes e da escola.

Desse modo, uma série de indagações se impunha/impõe, necessariamente: quais foram essas transformações que colocaram “novos desafios e novas exigências” aos trabalhadores em educação? Essas “novas exigências” modificam a natureza do trabalho dos educadores de tal modo que coloca em crise sua identidade? Qual é ou deve ser a identidade dos trabalhadores ou dos profissionais da educação? Qual a formação (teórica e prática) necessária para superar essa crise? Existe uma outra concepção pedagógica que possa contribuir para entender as crises na educação e ser uma alternativa de política de formação para os trabalhadores em educação? Por que se faz urgente e necessário construir uma concepção pedagógica em que a formação do educador esteja conectada com as múltiplas dimensões do ser humano? A centralidade do trabalho é ainda essencial na formação dos educadores? Quais são as mediações (teóricas/práticas) para viabilizar uma educação emancipadora?

Assim, por ora, independente das respostas às essas e outras questões, uma discussão que se pretende crítico-negativa sobre a possibilidade de uma política de formação emancipada, com base na estratégica centralidade multidimensional do trabalho (pedagógico), precisa ter em conta quatro momentos essenciais.

1º) o primeiro momento se refere às transformações pelas quais passa o mundo do capital, que entre outras coisas, pressupõe a flexibilização do mercado de trabalho e, portanto, questiona a qualidade da formação dos sistemas educativos colocando em xeque o papel da escola como agência de formação para o “mundo do trabalho” e a função do educador para um mundo em transformação numa “sociedade do conhecimento”.

2º) o segundo se refere ao redimensionamento do papel do Estado diante dessas transformações e como isto reflete nas “novas exigências” formativas, nas regulamentações normativas e na profissão dos trabalhadores em educação.

3º) o terceiro momento se refere às formas e aos conteúdos das propostas formativas alternativas para repensar, adequar, adaptar, reestruturar, atualizar ou modernizar o trabalho profissional, diante dessas transformações, que ocorrem no mundo do capital com reflexo na educação e.

4º) por fim, um último momento, que se refere às exigências de um posicionamento negativo-radical em relação às realidades enunciadas acima e das lutas teóricas/práticas necessárias para fazer do trabalho educativo uma trincheira de resistência às novas modalidades de exploração e opressão sobre o “mundo do trabalho”, de modo que, aqui ganha em toda sua extensão, o debate crucial sobre a centralidade do trabalho pedagógico na formação docente e a necessidade de localizá-lo no interior de uma concepção política, que pressupõe uma educação negativa dos educadores, por meio de um processo transitório e, assim, abrindo-lhes a possibilidade real de fazer educação com qualidade humana.

Nesses termos, o debate que vem se desenrolando, desde as décadas de 80/90, do século passado, sobre a importância do trabalho não apenas como categoria econômica, mas também, na sua dimensão ontológica, gnosiológica, axiológica, antropológica, política, etc., têm como uma de suas causas iniciais, as reestruturações produtivas (automação/robotização) (ANTUNES, R. 1998a; 2000), que ocorreram nos países centrais do sistema capitalista e que transformaram profundamente a estrutura na forma de produzir mercadorias, juntamente com novas formas da oferta de serviços e trouxe como consequência trágica, o aumento exponencial dos níveis de desempregados, fato que levou alguns profetas de plantão a decretar o fim do trabalho (assalariado) e a necessidade de se pensar “saídas” (sócio-políticas, filosóficas, econômicas, educacionais), que pudessem fazer frente a esta cruel realidade.

Ocorre, que este debate não é inocente em termos políticos, pois no bojo do diagnóstico do “fim do trabalho”, vem colado à ideia de que não existe mais o proletariado como classe antagônica ao capitalista e, portanto, como sujeito potencialmente revolucionário interessado no fim do mundo do capital. Por consequência, no interior desta lógica, não havendo sujeito político, que em tese, possa querer transgressões radicais, então, não há razão para se falar em processos de emancipação política e, portanto, o projeto de formação humana, que sempre norteou o debate dos pensadores radicais, perdeu seu prazo de validade, razão pela qual a

educação precisa passar a se preocupar apenas com questões que dizem respeito à integração pragmática dos estudantes no mercado (capitalista) de trabalho desta sociedade, a única que existe e que existirá para sempre com o “fim da história”.

Por outro lado, no interior de uma perspectiva, que se pretende filiada às tradições teóricas/ práticas do materialismo histórico e dialético, há aqueles que buscaram e/ou ainda buscam revisar os fundamentos de tal perspectiva filosófica, com base num arrazoado de argumentos, mas que, grosso modo, têm em comum, uma visão pessimista/desconfiada sobre as possibilidades do conjunto dos trabalhadores e de suas direções conseguirem se organizar/construir-se como sujeitos sociais anti-sistêmicos, de modo que, para estes setores (revisionistas), há a necessidade de uma re-configuração do projeto de emancipação humana e embora tenham certas particularidades, tem em comum o fato de valorarem procedimentos democráticos na vida de uma sociedade, pois avaliam, que a história do século XX: stalinismo, nazi-fascismo, duas grandes guerras, bomba de Hiroshima, queda do muro de Berlim, ditaduras militares, etc., foram acontecimentos por demais marcantes no que se refere à necessidade de “ajustar as perspectivas do socialismo com a realidade de um mundo administrado”.

Entretanto, como se pretende mostrar ao longo deste estudo, o projeto de formação humana na perspectiva marxista, não precisa de retoques no sentido de superar a “crise do marxismo”, pois as experiências históricas pelas quais passou o conjunto dos trabalhadores e que foram condensadas na literatura revolucionária (ver, ANDERSON, P. 1985; BENOIT, H. 1996, 1997, 2004; BOTTO-MORE, T. B. & RUBEL, M. 1964; COGGIOLA, O. 1990, 2002; ENGELS, F. 1975, 1976; FERNANDES, F. 1981; GRAMSCI, A:s.d; LÊNIN, V. 1978; 1979, 1988, 2009, LUXEMBURGO, R. 2003; MANDEL, E. 1984; MARX, k. 1975; MARX & ENGELS, s.d.a., s.d.b.; PEREIRA, A. 1979; PRADO Jr. C. 1978; THOMPSON, E. P. 1987; TROTSKY, L. 1977, 2009 e 2015), são mais que suficientes para que o proletariado (inclusive os da educação), se apropriem dessa herança e a enriqueça por meio de uma práxis negativa e não a empobreça com visões míticas, pretensamente críticas, conciliadoras, revisionistas e desesperadas, de que o poder do capital e sua expressão filosófica, a razão instrumental, tenha o controle total dos destinos da humanidade, pois não têm.

De fato, o debate aqui, se fará em torno de uma defesa, que não pode ser indeterminada/ abstrata, de que a centralidade multidimensional do trabalho, tanto em seu aspecto material em razão de suprir necessidades físico-biológicas, quanto em seu

aspecto simbólico-filosófico é estratégica na vida do conjunto dos trabalhadores e de que, portanto, a centralidade do trabalho político-pedagógico dos educadores é o locus privilegiado de sua formação permanente, pois o processo de (auto) construção de sua identidade humana é algo, que depende exclusivamente de suas lutas (práticas/teóricas) e que a questão da emancipação humana, passa pelo aprendizado da formação política (negativa), isto é, que evolui sempre na medida em que se realiza em oposição ao que está estabelecido, seja na sociedade, seja na educação, porém, tudo isso, no interior de uma lógica transitória, que seja capaz de mobilizar homens e mulheres para as batalhas que são convocados a travar no cotidiano e no chão da escola.

Desse modo, as ações pedagógicas determinadas e possíveis de promoverem o protagonismo político dos educadores, necessita de uma visão de conjunto da profissão e de suas dimensões para que não confunda instâncias específicas deste exercício profissional, inviabilizando intervenções potencialmente transgressoras do status quo educacional.

Nesse sentido, os problemas vinculados ao chamado desenvolvimento, formação profiss-sional e emancipação humana dos trabalhadores em educação, para serem adequadamente, compreendidos, tem que ser enquadrados em quatro grandes vertentes. Essas são estreitamente interdependentes, estão intimamente entrelaçadas e são reciprocamente determinantes, sendo as três primeiras mais de ordem específica e a última mais de ordem geral. Aqui será preciso separá-las para efeito de maior compreensão. Desse modo, é possível falar nas dimensões da formação dos trabalhadores em educação e dividi-las do seguinte modo:

1^a) uma de ordem acadêmica, que se resume aos núcleos curriculares necessários à sua formação inicial e dos projetos de licenciaturas dos institutos de formação, que de acordo com SEVERINO, A. J. (1994:14 e s.): se resume em: “núcleo metodológico, dos conteúdos de área, psico-antropológico, sócio-histórico e filosófico”. Formação que pode ser/não-ser plasmada numa habilitação pedagógica competente e numa postura comprometida com a pesquisa educacional.

2^a) uma outra de ordem corporativa, que se resume às questões de piso salarial profissional, jornada de trabalho, evolução funcional, condições de trabalho, realização de concursos públicos, etc. Problemas, portanto, que podem ser/não-ser plasmados em Planos de Carreira que atenda as necessidades de seus profissionais (CNTE, Nov/2009)

e da população por uma educação com qualidade técnica/social, isto é, que atenda as necessidades profissionais dos educadores para que possam realizar um trabalho pedagógico tecnicamente qualificado.

3ª) uma de ordem institucional, que se resume às questões de políticas públicas de educação e da responsabilidade do Estado no financiamento, na garantia de realização do direito à educação com qualidade nas suas diversas modalidades e a natureza de seu papel na gestão do Sistema Escolar e como se relaciona com as forças do mercado do capital e seus interesses na educação. As políticas na regulamentação das profissões, na organização burocrática e/ou democrática do aparato escolar, na política estatal de formação dos profissionais e seu grau de permeabilidade diante das forças sociais, que buscam interferir em sua organização/gestão, etc. Como afirma, DOURADO, L. F. (2007:922); “é fundamental destacar a ação política, orgânica ou não, de diferentes atores e contextos institucionais marcadamente influenciados por marcos regulatórios fruto de orientações, compromissos e perspectivas, em escala nacional e mundial, preconizados, entre outros, por agências e/ou organismos multilaterais e fortemente assimilados e/ou naturalizados pelos gestores de políticas públicas”. Espaço, portanto, que reflete as contradições da natureza e da implementação das políticas educacionais frente à diversidade de sujeitos sociais, que buscam viabilizar seus projetos de educação. Problemas formativos, que podem ser/não-ser plasmado numa LDB e legislação correlata, numa gestão educacional/escolar, que cumpra ou não, objetivos igualitários e que responda ou não, às necessidades daqueles sujeitos que buscam uma educação de qualidade social e dos profissionais da educação no exercício de um trabalho mais humanizado.

4ª) por fim, uma de ordem histórico-social, que se resume nas determinações mais amplas, que moldam as formações sociais e, conseqüentemente, os próprios indivíduos, isto é, às possibilidades/limites de um processo civilizatório que abra o horizonte de uma formação humana efetivamente emancipada. Espaço esse que reflete a cosmovisão de um povo e dos problemas que afetam o conjunto da população de uma nação. Problemas que colocam na arena de luta projetos que podem ser/não ser plasmado numa dialética da emancipação. Como afirma, SEVERINO, A. J. (2002:08 e s.), “impõe-se ter em mente a formação no sentido de uma autêntica Bildung, ou seja, da formação humana em sua integralidade”.

Sendo dessa maneira, tais distinções são basilares e essenciais, pois quando se discute a formação e/ou o desenvolvimento da profissionalidade docente; ou quando se busca com uma política formativa o desenvolvimento da consciência de classe dos educadores, tudo isso, no interior de tarefas que podem caber a uma Filosofia da Educação comprometida com ideais anti-sistêmicos, é comum, por exemplo, confundir reivindicações de ordem corporativas com outras de caráter emancipatória, ou se fazem boas análises dos problemas institucionais de formação com propostas de soluções de ordem apenas acadêmica. Se isto é feito de forma deliberada, não vem ao caso, pois aqueles setores comprometidos com esclarecimentos conceituais, jamais podem cometer erros tão elementares.

Nesses termos, por um lado, de nada adianta fazer formulações abstratas em torno da concepção marxista de formação omnilateral do humano e/ou de concepção unitária/politécnica de escola/educação, se isto não responde de forma determinada a um problema concreto e, portanto, por outro lado, havendo uma interação dialética entre essas dimensões, cabe àquele setor mais esclarecido (intelligentsia radical/direções políticas), serem capazes de eleger a melhor sequência formativa, que dê conta da necessidade concreta, mas que, ao mesmo tempo, promova a dimensão histórico-social sob a perspectiva proletária.

Em outras palavras, quando se propõe uma solução para um problema formativo, a questão que está em jogo é saber se apenas uma solução de ordem conjuntural é suficiente para solucioná-lo, ou será necessário pensar estrategicamente e localizar tais questões num cenário estrutural, que possa contribuir para uma formação de ordem histórico-social, já que esta dimensão (estratégica) é aquela pela qual, em última instância, se dirige todo projeto formativo emancipador, de modo que, a questão de fundo é a posição político-pedagógica que se tem diante dos problemas formativos, isto é, se se pretende apenas apresentar propostas de reciclagem aos problemas inerentes a uma formação técnica deficitária, ética, que não corresponde mais à dinâmica das exigências da sociedade (capitalista) atual, ou, se pelo contrário, se implementa um curso de formação, que atendendo as necessidade de reatualização técnica do professor, ao mesmo tempo, saiba questionar a fundo, em termos práticos, a própria existência da divisão social do trabalho e das sociedades divididas em classes sociais.

Em resumo, fica claro então, que não havendo uma receita de bolo a ser seguida para dar conta de uma formação deficitária e/ou de uma reivindicação não atendida, em razão das desigualdades de situações, cabe então, localizá-las no interior de uma lógica

transitória, algo que implica um trabalho de articulação entre a necessidade de suprir tais demandas com a necessidade de construção dos educadores como sujeitos (político-pedagógicos) interessados na resolução das mesmas. É desta tensão contraditória e produtiva, que se alimenta a política formativa negativa. Assim, embora a aplicação de uma política transitória tenha como pressuposto que o processo de desenvolvimento de uma consciência filosófico-política (proletária) entre os educadores, dependa em larga medida das experiências de lutas que travam contra os gestores do capital no interior da escola/educação e das especificidades de tais confrontos, no entanto, em razão de alguns óbices de caráter burocrático geral que impede a livre expressão dos educadores no exercício de sua profissão, nada impede, que suas direções mais experimentadas na arte da guerra, eleja a autonomia político-pedagógica como uma consigna mobilizadora das mentes e corações desses trabalhadores, uma vez que, a Pedagogia do Capital dissimula sua concepção heterônoma de educação em democrática.

Sendo assim, para concluir esta Introdução, este estudo têm dois objetivos gerais, bastante singelos: 1º) fazer um balanço crítico-negativo das políticas de formação dos educadores e do debate em torno da questão da centralidade ou não do trabalho como atividade vital ou categoria sócio-filosófica fundamental na compreensão do mundo contemporâneo e, portanto, na própria formação praxica dos profissionais de educação, de modo que, a partir daí, se possa avaliar com relativa segurança, as limitações de ordem da estratégia política, oriundas das propostas formativas feitas por gramscinianos, luckasianos, frankfurtianos, habermasianos, deleusianos, foucaultianos e congêneres, para ficar apenas no campo considerado das esquerdas, com vistas a sugerir que o controle burocrático e ideológico que é exercido sobre o trabalho pedagógico dos educadores, se constitui no foco crucial das disputas, que ocorrem (ou não) no interior das escolas, em torno das concepções de educação/ escola/ formação/ processo ensino-aprendizagem e, assim, 2º) fazer uma proposta de educação negativa dos educadores, não para melhorá-la e/ou aperfeiçoá-la, mas no interior de uma Filosofia da Educação (Negativa) e respaldada numa certa tradição marxista, advogar o projeto de formação humana com base numa lógica transitória que visa se constituir numa ponte para uma formação política emancipada, pois já se sabe, desde o Manifesto Comunista, que diante das forças da reação, só há realmente educação política, quando ocorrem conflitos/confrontos de interesses materiais/simbólicos entre dois ou mais estratos/classes sociais, de modo que, é no processo de resistência às investidas de controle de gestores/ assessores/ burocratas/ ideólogos sobre seu trabalho político-pedagógico, que os

educadores terão as condições de aprenderem, pois são inteligentes, que uma educação que se pretenda emancipadora, tanto para estudantes, bem como para si próprios, só se faz com autonomia substantiva, de resto algo improvável no atual sistema de ensino e que, portanto, o processo de auto-construção de suas identidades pessoais/profissionais, depende, exclusivamente, da disposição prática em atuarem para transgredirem tal realidade, já que não há futuro promissor para ambos, no interior dos limites impostos pela Pedagogia do Capital.

Parte I

Caracterização dos problemas e das propostas sobre a formação dos educadores

1º Pressuposto epistemológico-político-pedagógico

O começo da cultura e do esforço para emergir da imediatez da vida substancial deve consistir sempre em adquirir conhecimentos de princípios e pontos de vista universais. A verdadeira figura, em que a verdade existe, só pode ser o seu sistema científico. Colaborar para que a filosofia se aproxime da forma da ciência – da meta em que deixe de se chamar-se amor ao saber para ser saber efetivo – é isto a que me proponho. [Ocorre que] O espírito (humano) se mostra tão pobre que parece aspirar, para seu reconforto, ao mísero sentimento do divino em geral – como um viajante no deserto anseia por uma gota d' água. Pela insignificância daquilo com que o espírito se satisfaz, pode-se medir a grandeza do que perdeu. Entretanto, não convém à ciência nem esse comedimento no receber, nem essa parcimônia no dar (conhecimento conceitual/universal). Quem só busca a edificação, quem pretende envolver na névoa a variedade terrena de seu ser-aí e de seu pensamento, e espera o prazer indeterminado daquela divindade indeterminada, veja bem onde é que pode encontrar tudo isso; vai achar facilmente o meio de fantasiar algo e ficar assim bem pago. Mas a filosofia deve guardar-se de querer ser edificante. O saber como é inicialmente- ou o espírito imediato- é algo carente-de-espírito: a consciência sensível. Para tornar-se saber autêntico ou produzir o elemento da ciência que é o seu conceito puro, o saber tem de se esfalfar através de um longo caminho.[Além disso] o espírito só é essa potência (verdadeira) enquanto encara diretamente o negativo e se demora junto dele. Esse demorar-se é o poder mágico que converte o negativo em ser. [De modo que] o verdadeiro é assim o delírio báquico, onde não há membro que não esteja ébrio (de filosofia dialética); e porque cada membro, ao separa-se, também imediatamente se dissolve, esse delírio é ao mesmo tempo repouso translúcido e simples. Perante o tribunal desse movimento não se sustêm nem as figuras singulares do espírito, nem os pensamentos determinados; pois aí tanto são momentos positivos necessários, quanto são negativos e evanescentes. (Fenomenologia do Espírito – Prefácio - Hegel)

Introdução

No sentido de buscar viabilizar os objetivos estabelecidos, cumpre seguir o seguinte roteiro:

1º) caracterizar o senso-comum pedagógico, criticar seus limites epistemológico-políticos e mostrar a necessidade de conceber uma política formativa que tenha na ações práticas, um de seus vetores essenciais na formação do educador como profissional de uma nova cultura institucional;

2º) diagnosticar as transformações pelas quais passa/passou o capitalismo contemporâneo e como essas mudanças afetam e/ou tem afetado a profissão docente com “novas exigências” que serve para alimentar ainda mais, o controle burocrático-ideológico que o capital exerce sobre seu trabalho, trazendo como uma de suas consequências mais graves, o aumento exponencial das tensões profissionais e contribuindo para um mal-estar generalizado no exercício profissional;

3º) por fim, fazer uma caracterização inicial de como as diferentes concepções político-pedagógicas tratam a questão do trabalho docente para criticá-las em seus limites filosóficos e mostrar a necessidade de pensá-las em uma totalidade histórico-social concreta (capitalismo contemporâneo).

Na Fenomenologia do Espírito, Hegel busca mostrar como o espírito absoluto, passando por várias figuras (sócio-históricas) eleva-se por meio de diversas mediações e sucessivas superações, até atingir a máxima atualização, no Sistema ou na Ciência, que é o próprio espírito que se sabe desenvolvido como Espírito Absoluto. Assim, esta primeira parte do trabalho está focado numa caracterização dos problemas que dizem respeito ao labor docente para fazer um diagnóstico das condições materiais/simbólicas efetivas em que se realiza a profissão, pois de nada adianta fazer propostas mirabolantes sobre como deve se organizar a educação/ensino, se aqueles que em tese, serão os executores de tais projetos, estão afundados no desamparo e sem perspectivas de superá-lo.

Nesse sentido, o objetivo dessa exposição inicial é mostrar que essas condições de trabalho mais imediatas, têm raízes históricas profundas na constituição do capitalismo e de seu Estado e numa política educacional que se manifesta de forma específica no processo pedagógico, por meio de uma série de reformas, tanto na legislação bem como na formação docente e que atende interesses econômicos do capitalismo globalizado por meio de uma concepção pedagógica que aqui é denominada

de Pedagogia do Capital.

Ocorre, que apenas o conhecimento sensível dessas condições são insuficientes para se pensar aquilo que se costuma caracterizar como crise de ser educador. Essas condições do exercício da profissão é fruto de uma política educacional deliberada como já afirmado e tem uma dimensão (de) formativa sobre os profissionais da educação, além de uma função ideológica que é administrar a educação no interior do ideário do capital global. A educação é muito importante para os sistemas de dominação e o maior problema oriundo desse processo (de) formativo é que ele reproduz um certo senso-comum pedagógico, de modo que, a concepção educacional do Estado do capital não encontra a devida formação, tanto dos centros de formação, quanto da própria Filosofia da Educação (instituída), pois reduzem a ação docente apenas ao processo ensino-aprendizagem e à sala de aula, isto é, à sua dimensão meramente técnica e ética.

Com efeito, a sala de aula é a expressão mais acabada da divisão fragmentada do trabalho e, portanto, do processo de robustecimento da alienação do professor. Assim, é preciso começar a crítica negativa por aquilo que aparece como sendo o mais importante e o mais óbvio diante da consciência alienada, para somente depois, mostrar as determinações mais amplas a que estão sujeitas o labor docente e a necessidade de fazer um deslocamento de foco para o processo político-pedagógico como um todo, pois este possui a virtude de condensar as dimensões formativas e dar consistência prática à formação docente, agora pensada como processo estratégico emancipatório.

Além disso, esse senso-comum pedagógico está respaldado em uma metafísica profissional, que traz embutida uma concepção sistêmica de educação, isto é, escola/formação são vistas apenas como instituições instituídas, algo que traz como consequência político-pedagógico, a aceitação passiva de uma realidade presente como se a mesma não fosse resultado de um processo histórico-social complexo e contraditório, mas um fato de ordem natural que o trabalho do professor cabe apenas constatar que existe para encontrar os “melhores conteúdos” (conceituais/ procedimentais/ atitudinais), de modo que, prepare os alunos para nela se adaptarem.

Nesses termos, uma outra consequência deste posicionamento é não ter uma consciência político-pedagógica clara de que não há sentido em se falar de processo educativo emancipador, que não seja para todos os habitantes do andar térreo da sociedade (do capital), de modo que, tal projeto formativo negativo, deve reivindicar para si, a beleza das revoluções feitas em nome da igualdade social/liberdade substancial, principalmente, pelo seu efeito pedagógico que tem sobre as visões e

práticas dos homens atuais e dos educadores do futuro.

Desse modo, a marca de uma práxis negativa no processo político-pedagógico é lembrar que a sala de aula é instância importante no processo educativo (do educador), desde que, inserida no contexto da escola como instituição instituinte, onde ocorre o confronto de visões ideológicas sobre como deveria se dar a distribuição de riqueza, do poder e da cultura numa sociedade, uma vez que, educadores e estudantes trazem para esses ambientes seus interesses de classes, sendo a grande maioria, infelizmente, deformados e outros tantos (ainda bem), apenas pré-formados.

Em resumo, reconhecer a importância do espaço escolar como palco das lutas de classe, não desobriga ninguém de buscar relações da prática pedagógica com a realidade social mais ampla e com uma concepção de escola como instituição instituinte de novas práticas pedagógicas. Assim, o desafio do educador proletário, devidamente instruído pela Filosofia da Educação (naquilo que lhe compete), consiste em saber se movimentar neste ambiente, tendo em conta, que suas intervenções didáticas/avaliativas são uma pequena parte de seu trabalho pedagógico e que as demandas de formação (quatro vertentes), serve antes de todos, para ele próprio.

Capítulo 01

A reprodução do senso-comum pedagógico: eixo central na Pedagogia do Capital

Recebia tudo tão convictamente, como o texto da Bíblia do dever; e as banalidades profundamente lançadas como as sábias máximas do ensino redentor. (O Ateneu – Raul Pompéia)

A Filosofia, desde seu nascimento em Atenas (+ ou – séc. VI a.C.), tem se caracterizado, entre outras coisas, por colocar em xeque, as crenças costumeiras, que os humanos têm do mundo natural, do mundo social e de si mesmos. Nesse sentido, vem aos longo dos séculos, construindo uma forma de pensar e um discurso peculiar, que reivindica para si, a chamada atitude filosófica, por meio da qual, pretende mostrar, que a realidade que se apresenta aos sentidos humanos é infinitamente mais complexa do que se possa imaginar, fato que implica, não apenas em reconhecer, formalmente, esta obviedade, mas ir além, se esvaziando de todos os preconceitos, valores e opiniões que se têm sobre as coisas, as pessoas e o mundo, reconsiderando-os em novas bases, de modo que, a partir de então, o exercício da razão (filosófica) se tornará a bússola, que guiará este sujeito (problemático) em sua (eterna) busca por respostas às indagações e destino humano.

Sendo assim, a Filosofia se posiciona contra esta forma costumeira de tratar as coisas, as pessoas e o mundo, conhecida como senso-comum. Com efeito, este pode ser definido como sendo um conjunto de opiniões, valores, crenças, práticas, etc., próprio daquilo que é aceito, corriqueira-mente, em um meio social/institucional determinado, de modo que, embora a profissão docente passe por um processo formativo científico (ciências da educação) e filosófico (Filosofia da Educação), não está isenta de ser acometida por um saber/fazer rotineiro, conhecimentos tácitos, crenças irracionais, ilusões performáticas, representações irrealis, vícios profissionais, entre tantas outras deformações, que terminam por influenciar os resultados finais de seu trabalho, contribuindo para a reprodução das relações sociais de produção e das relações institucionais escolares. Esta forma de saber/fazer educação/ensino é conhecida como senso-comum pedagógico.

Nesse sentido, com o objetivo principal de estudar mais profundamente o saber/fazer docente e/ou suas concepções de educação/ensino, conhecimentos/pensamentos pedagógicos, representações de mundo, etc. etc., houve uma profusão de

estudos internacionais sobre o assunto que, segundo BORGES, C & TARDIF, M. (2001), a partir das décadas de 1980/1990, passaram a contar com milhares de documentos preocupados com tal temática, de modo que, é preciso muita cautela quando se trata de pisar em um campo minado por uma gama tão grande de concorrentes.

Entretanto, ao se analisar as produções dos acadêmicos sobre os problemas concernentes à formação/profissão docente e às possibilidades dela proporcionar um cabedal de recursos epistemo-lógico-políticos para que os educadores proletários possam superar o senso-comum pedagógico e enfrentar as imposições da Pedagogia do Capital, o que se encontra são pesquisas que ficam muito aquém dessas necessidades, pois embora aprofundem o conhecimento (teórico) que se tem sobre a profissão e sua prática técnica, ainda assim, quando se trata de pensar/tratar a profissão em termos de práxis política, o resultado (político-pedagógico) é deveras desanimador.

Assim, para não estender a lista desses estudos, pois esse balanço mais exaustivo se pretende realizar em um outro lugar, aqui se decidiu fazer referência ao balanço produzido por LÜDKE, M. & BOING, L. A. (2007), em quase uma centena de números da revista Educação & Sociedade, publicação bem conceituada no universo acadêmico.

Com efeito, em que pese a distância no tempo e as conclusões extraídas, o balanço das obras que versam sobre o trabalho docente, são elucidativos daquela deficiência crucial anunciada, pois após fazer uma varredura competente das diversas pesquisas/estudos publicados pela revista, os autores ressaltam os aspectos epistemológicos mais relevantes tratados pelos pesquisadores acadêmicos, de modo que, ao se analisar tais contribuições pode se constatar que muitos elementos característicos daquilo que abaixo se denomina como metafísica profissional, aparecem nessas pesquisas de uma forma isolada e, portanto, não permitem a esses mesmos pesquisadores, que tenham uma visão crítico-negativa de conjunto do problema capaz de compreendê-lo em seus limites práticos.

Nesses termos, essas características, induz a uma forma específica de se relacionar com a instituição escolar, pensada/tratada/sacramentada como instituição instituída por decretos, normas legais, regulamentações administrativas autoritárias, diretrizes curriculares, tradições didáticas, etc., que serve de base objetiva para uma prática pedagógica e constituição de uma narrativa metafísico-profissional pautada por um realismo ingênuo no sentido epistemológico-político e diretamente influenciada pela Pedagogia do Capital. Destas características, pode se destacar as seguintes:

1ª) é eclética (ecletismo), por meio do qual, a prática de ensino é expressão de uma empiria simplória, que condensa em seu interior, elementos teóricos e práticos de diversas tradições pedagógicas, com a predominância de vetores oriundos da Pedagogia do Capital, de modo que, qualquer preocupação com a (própria) formação se reduz sempre à dimensão técnica.

2ª) é autorreferencial (subjetivismo), por meio da qual, considera todas as coisas sempre em função das próprias experiências (de ensino) e do ponto de vista pessoal (subjetivo), sendo incapaz de qualquer empatia com outras maneiras de pensar, que não seja para reforçar sua própria opinião sobre como faz as coisas.

3ª) é pragmática (pragmatismo) por meio da qual, age sempre em função de uma suposta e necessária relação linear que existe entre os fenômenos, de modo que, o praticismo rotineiro (aquilo que deu certo), se constitui no modo de se conduzir diante do mundo e tudo aquilo que sai fora do habitual é considerado erro, ou uma anomalia, devendo ser descartado.

4ª) tem uma concepção de individualidade performática, (individualismo), por meio da qual, pensa que o mundo social é constituído por indivíduos livres e racionais, que por meio de sua força de vontade, espírito de empreendedorismo, inteligência, etc., independente das condições materiais/ simbólicas nas quais vive e/ou viveu, podem superar os obstáculos interpostos pela sociedade (do capital?), de modo que, se bem orientados (família/educação), conseguem “vencer na vida”.

5ª) tem uma obsessão em quantificar resultados (numerologismo), por meio do qual, se pensa, que o “bom aproveitamento nos estudos”, a “disciplina na apropriação dos conteúdos/conhecimentos”, deve ser mensurado por avaliações (externas?) e fixado em tabelas classificatórias, para que possa expressar de forma objetiva, o denominado desempenho escolar.

6ª) é meritocrática (meritocracia), por meio da qual, se pensa (desde Platão), que não há segredo nenhum, de que as funções sociais devem ser exercidas por “aqueles que têm méritos para tal”, de modo que, não há motivos para ficar teorizando sobre “coisas que já se sabe” e o que é decisivo na vida é a competência técnica que se tem sobre algo e, sendo assim,

7ª) joga peso demasiado no processo ensino-aprendizagem (conteudismo conceitual), por meio do qual, pensa que os problemas inerentes à formação/educação do sujeito humano, se resolve em grande parte no processo de apropriação/assimilação dos conteúdos técnicos/éticos/etc., trabalhados pelo professor na sala-de-aula e na realização

das tarefas solicitadas (dentro e fora da escola), de modo que, a qualidade da aprendizagem dos estudantes está diretamente ligada à sua aplicação aos estudos, bem como à qualidade do ensino ministrado, que será tanto mais produtivo/proveitoso, quanto mais o professor se preparar tecnicamente para realizá-lo e, por tudo isso, **8ª)** tem uma concepção oficial de escola/educação (institucionalismo), por meio da qual, pensa com relativa rigidez, que o processo de socialização promovido por tais agências, só trazem “resultados satisfatórios” tanto para o “bem da sociedade”, quanto para os próprios estudantes, se os mesmos forem “disciplinados” no papel/função que lhes cabem como discentes e aprendam o quanto antes, o conjunto de valores necessários para no futuro viverem a sua condição de “adultos responsáveis”, isto é, cumpridor de “seus deveres”, de modo que, com as “mudanças que ocorrem na sociedade do conhecimento” e no mundo globalizado, se justifica o papel do ensino escolar, na medida em que, precisa prepará-los (moldá-los) para a “realidade (instituída) que irão encontrar” e a maior de todas as regras é saber seguir as regras (do jogo).

Esta forma de conduzir o processo político-pedagógico no interior da escola, baseada na tradição, no subjetivismo, individualismo, no praticismo, na regulamentação, etc., é conhecida como senso-comum pedagógico e é possível imaginar, o estrago educativo que causa quando se pensa em projetos formativos emancipatórios, principalmente, entre aqueles que habitam o anadar térreo da sociedade, os mais atingidos pelo dilúvio do sistema burguês de educação.

Além dessas características de ordem epistemológico-política, se somada as péssimas condições de trabalho/salário a que estão submetidos, acaba por fazer desses profissionais, simples reprodutores da lógica linear, rotineira e ordeira da Pedagogia do Capital e de um profeta (de) formativo, que busca (re) produzir seres humanos à imagem e semelhança da sociedade do capital.

O círculo vicioso estando fechado, parece que a desgraça está completa. Ledo engano. Não se pode esquecer a sobrecarga de trabalho assumida por esses professores, através da quantidade excessiva de aulas que ministram, primeiro, em razão da política salarial dos governos tributários da lógica do capital e, segundo, pela precária politização dos mesmos quanto a essas questões.

Em relação à primeira das razões, LAFARGUE, P. (1980:26), alerta os trabalhadores afirmando o seguinte: “trabalem, trabalhem proletários, para aumentar a riqueza social e suas misérias individuais, trabalhem, trabalhem para que, ficando mais pobres, tenham mais razões para trabalhar e tornem-se miseráveis. Essa é a lei

inexorável da valorização do capital”. E, em relação à segunda razão, é preciso adaptar as palavras de Xenofonte, citadas pelo próprio autor (Ibid.:48), quando afirma: “o trabalho ocupa todo o tempo e graças a ele não sobra tempo para a república”.

Por isso, uma parte do caminho é empreender todos os esforços necessários para resistir as limitações materiais que o capital impõe aos educadores. Com este propósito, as organizações sindicais dos educadores, apesar de suas limitações de toda ordem, vem batalhando pela implementação da Lei do Piso Salarial Profissional, além do cumprimento das Metas 15 a 18 do Plano Nacional de Educação (2014-2024), que se referem à valorização profissional, e, portanto, à sua dimensão corporativa. De outra parte, em relação às limitações de ordem simbólica, uma grande parte dos educadores e de suas direções, vem lutando contra a opressão, o autoritarismo, o farisaísmo de governantes, gestores/assessores/burocratas/ideólogos (de agora em diante: agentes do capital na educação/escola: ACE), mostrando na prática, que a educação daqueles que habitam o andar térreo da sociedade é algo muito sério para ser deixada nas mãos (suas) dessa gente.

Com efeito, reconhecer que as condições precárias de trabalho, imposta pelo capital global, têm uma dimensão (de) formativa despolitizante, que é de excluir do universo dos trabalhadores em educação, as preocupações com o destino da República, se torna um passo importante no processo de superação do senso-comum pedagógico, porém, não é o único e nem o mais importante.

Com efeito, é preciso muito cuidado para não negar o que é negado de forma subliminar pelos agentes do capital na educação. Com o argumento da falta de tempo, se pensa que se está livre do compromisso de atuar politicamente contra as estruturas opressivas do capital na educação, isto é, de forma inocente se faz o jogo do inimigo, ou por meio do imobilismo se nega a necessidade de resistência ativa. A negação real é aquela que prepara os seres humanos para as lutas reais e exigem destes, doação do (pouco) tempo de que dispõem e um esforço sobrehumano para que não se perca as poucas conquistas que foram o resultado de longas lutas, para que assim, se abra a possibilidade de construir um mundo onde os seres humanos, não serão escravos do trabalho e da falta de tempo.

Em outras palavras, embora se deva sempre trabalhar numa perspectiva transitória, pois o objetivo último de uma Filosofia Negativa é a destruição da Pedagogia do Capital e a superação dialética das insuficiências teóricas/práticas das Pedagogias Neofuncionalistas, o fato é que as realidades escolares não costumam ser

muito animadoras, pois além do poder do capital presente no interior desses estabelecimentos por meio de uma legislação autocrática, gestores autoritários e pela própria força da ideologia educacional dominante, também é bastante comum deparar-se com a resistência dos próprios educadores praticantes da metafísica profissional, isto é, aqui o senso-comum pedagógico se expressa com toda a energia de sua inércia.

Nesse sentido, será preciso muita criatividade e paciência para atuar em cenários letárgicos onde a rotina, o medo e a inércia dão o tom de um processo pedagógico, que sofre de nanismo prático. Porém, como adverte HOBBSAWN, E. J. (1982:26), “o problema da esquerda revolucio-nária em sociedades industriais estáveis não é que suas oportunidades jamais surjam, mas que as condições normais em que deve atuar, impedem-na de desenvolver os movimentos suscetíveis de aproveitar os raros momentos em que é chamada a comportar-se como revolucionária”.

Diante desse cenário, por outro lado, as Pedagogias Neofuncionalistas, principalmente após a queda do muro de Berlim, têm se concentrado em pensar o papel da Pedagogia nos moldes de uma ciência que não pode ser esvaziada de seu objeto de estudo ou ser substituída por outras ciências, que por razões diversas, tem outras preocupações, que não o da educação dos estudantes que frequentam uma unidade escolar, ou dos educadores que necessitam de mais educação. Assim, se as questões corporativas, as relações verticais existentes no interior da educação/escola e uma formação humana emancipatória nesse contexto, não são, por razões óbvias, objeto de preocupação dos agentes do capital, porém, é incompreensível que os teóricos que buscam uma visão alternativa às essas políticas oficiais, não integrem estas carências como possibilidades reais num contexto/ período transitório, que poderia fornecer estratégias de resistência. Ou quando o fazem, acabam por se preocuparem em demasia com questões de ordem corporativas e institucionais, confundindo tais necessidades com as exigências de emancipação dos trabalhadores em educação.

Com efeito, a Pedagogia do Capital ao esconder dos incautos seus objetivos estratégicos, acaba por favorecer aquelas concepções mais tradicionais do que deveria ser o papel da Pedagogia na formação do perfil do professor e, assim, desarma em termos práticos e teóricos, os formadores para pensarem outros caminhos que esta ciência poderia explorar, que não seja apenas aqueles de formarem pessoas funcionais. Sendo dessa maneira, a condução do processo ensino-aprendizagem, requer não apenas uma compreensão clara do professor no que concerne às condições internas (institucionais) para efetivação de tal tarefa, mas implica também, reconhecer as

condições sociais externas (materiais/simbólicas) dos processos que (re) produzem os seres humanos, que nas suas ações e em suas lutas, irão reproduzir e/ou resistir ao senso-comum pedagógico e, ainda, condensar essas referências em um projeto político-pedagógico negativo, capaz de aglutinar os descontentes, numa frente contra a própria Pedagogia do Capital.

Em outras palavras, uma política de formação que se pretende avessa ao senso-comum pedagógico, precisa saber desenvolver ações práticas no sentido de inserir no universo das tensões e exigências institucionais por aprendizagens cognitivas, éticas, etc., uma nova cultura política instituinte de direitos sociais/educacionais, pois tais movimentos possui a virtude de não apenas revelar as relações sociais desiguais, que adentram a escola e os interesses das classes sociais, mas também, porque exige uma posição político-pedagógica do educador frente às disputas que estão em jogo na escola da sociedade do capital. Também, os preparam para se posicionarem negativa-mente diante das explicações ideológicas sobre as desigualdades sociais, que ora aparecem (cf. CATTANI, A. D. 1996:145), como naturais (Darwinismo Social), ora como necessárias (Funciona-lismo), ou ainda, como legítimas (Teoria das Elites).

Assim, se chega a uma conclusão da qual não se pode fugir: ou não se sai da zona de conforto e se reproduz o senso-comum pedagógico, por meio de uma suposta neutralidade e da redução do trabalho docente aos processos de ensino-aprendizagem, ou se busca uma atuação político-pedagógica com base em mediações mais amplas capaz de desenvolver competências práticas, concebendo assim, as funções didáticas como parte do trabalho pedagógico negativo no interior da escola (instituída) dividida por projetos civilizacionais antagônicos.

Desse modo, o que se tem, é o projeto burguês (falido) de manter a um custo humano insano (guerras/fome/epidemias/tráficos/desemprego/migrações/exclusões/etc.) um sistema societário que beneficia (quanto muito), apenas 20% da população mundial e sobrevive graças ao seu poder militar, financeiro, midiático e à narrativa ideológica de que as coisas irão melhorar, assim que a crise passar (qual delas?) e a economia voltar a crescer (acredite quem puder). De outro lado, um projeto civilizacional, que defende a apropriação das riquezas por aqueles que a produzem. Simples assim, porém, com a consciência (filosófico-política) de que se trata de um processo histórico complexo, que para vingar como projeto civilizacional, precisa ser abraçado por aqueles que se interessam pelos problemas humanos. Ocorre, que isto é assunto para outra oportunidade.

Em resumo, se inspirando em Marx, quando se refere à esfera da circulação, onde reina a liberdade, igualdade, propriedade e Bentham, será preciso abandonar, provisoriamente, a esfera ruidosa das salas de aulas, das escolas e das lutas sindicais, existentes na superfície do mundo burguês e acessível a todos os olhos, para seguir os passos ocultos da produção/constituição da política de (de) formação da Pedagogia do Capital, onde a mesma se mostra de cara limpa e procura reproduzir os perfis de seres humanos, que irão se adaptar de forma submissa ao ideário de recursos humanos como capital valorizado.

Capítulo 02

A crise de ser educador como reflexo do processo de reestruturação do capital

A educação não faz almas: exercita-as. E o exercício moral não vem de belas palavras, mas do atrito das circunstâncias. A energia para afrontá-las é a herança de sangue dos capazes de moralidade, felizes na loteria do destino. Os deserdados abatem-se. (O Ateneu – Raul Pompéia)

Se a análise acima for correta, então cabe algumas indagações: Qual foi o impacto dessas mudanças, contradições, exigências e tensões profissionais na atividade dos trabalhadores em educação e que ainda persistem ou são reiteradamente reproduzidas tanto pelo MEC, quanto pelas Secretarias de Educação por meio das políticas educacionais oficiais? Quais são os objetivos subjacentes à essas políticas de formação, que em nome da atualização ou modernização das práticas docentes, não faz mais do que perpetuar, ou agravar as condições degradantes de trabalho dos educadores? A discussão abaixo pretende dar cabo dessas e doutras questões.

Em uma passagem do Prefácio da Edição Inglesa (1886) de O Capital, em que analisa a pertinência da obra de Marx, Engels, afirma o seguinte (MARX, 1985:33):

O ciclo decenal de estagnação, prosperidade, superprodução e crise, que se repetiu sempre de 1825 a 1867, parece ter se esgotado; mas só para deixar-nos aterrissar no lodaçal desesperador de uma depressão crônica e duradoura. O almejado período de prosperidade reluta em voltar, toda vez que acreditamos divisar os sintomas que a anunciam, eles desaparecem novamente no ar. Entrementes, cada novo inverno recoloca a questão: "O que fazer com os desempregados?" (aspas do autor). Mas enquanto se avoluma a cada ano, o número de desempregados, não há ninguém para responder a essa pergunta; e quase podemos calcular o momento em que os desempregados vão perder a paciência e tomar o seu destino em suas próprias mãos.

É fácil perceber nas palavras de Engels o acerto de sua análise com apenas uma pequena ressalva para os dias atuais. A cada nova crise econômico-social produzida pelas contradições insolúveis do capital, ocorre para a mídia um exército de bonecos de ventríloquos, buscando justificar o número crescente de desempregados que são colocado nas ruas a cada dia e isso com base numa resposta (requeitada), que se pode resumir assim:

- 1º) é preciso controlar (?) os gastos públicos, fazer as reformas necessárias para que o país volte a crescer e distribuir renda;
- 2º) os desempregados precisam se (re) qualificarem para se tornarem empregáveis e assim, encontrar um novo posto de trabalho e, por fim,
- 3º) para que tudo isso dê certo, a educação/escola precisa passar por reformas que a qualifiquem para atender as demandas de um trabalhador sintonizado com os “novos tempos”.

Sendo assim, é preciso ter clareza, que o conceito de crise no capitalismo, como afirma KUCINSKI, B. (1993:44), só tem sentido a partir de uma ótica de classe, uma vez que, os trabalha-dores vivem sempre em estado de crise e para a burguesia, se a crise não implica em ferir sua hegemonia, então não é uma crise, de modo que, os problemas estruturais enfrentado pelos gestores do capital, a partir dos anos 70/80 (ANTUNES, R.2000:36 e ss.), colocou na ordem do dia, uma vez mais, a necessidade férrea de iniciar uma novo padrão de acumulação, visando a transição do padrão taylorista/fordista para formas de acumulação flexibilizada.

Nesses termos, em que pese as diferenças nos setores de esquerda sobre o significado econômico-político da ascensão do chamado neoliberalismo a nível global e a extensão de suas consequências para o conjunto das populações pobres dos diversos países que compõem a periferia do sistema capitalista, o fato é que com o fim da Guerra Fria e a derrota (temporária) das forças do progresso, “o principal efeito de 1989 é que o capitalismo e os ricos pararam, por enquanto, de ter medo” (HOBSBAWM, E. 1993a:103) e tudo isso significou, em termos gerais, atacar as condições de vida dos trabalhadores com políticas:

- a) de flexibilização das relações de trabalho;
- b) descentralizações dos processos de produção de mercadorias e serviços;
- c) terceirização de amplos setores da produção;
- d) desregulamentação das leis que regem a relação capital-trabalho;
- e) privatização das políticas de proteção social onde existem;
- f) precarização das condições de trabalho e aposentadorias, por fim,
- g) a destruição impiedosa de tudo que possa se referir à valorização do mundo humano.

Além disso, o fato de se atribuir um papel econômico à educação e confiar que ela realizará o objetivo de integrar os indivíduos à sociedade não é nova, mas algo que têm sua origem após a Segunda Guerra Mundial, pois “A disseminação da 'teoria' do

capital humano, como panacéia da solução das desigualdades entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos e entre os indivíduos, foi rápida nos países latino-americanos e de Terceiro Mundo, mediante os organismos internacionais (BID, BIRD, OIT, UNESCO, FMI, USAID, UNICEF) e regionais (CEPAL, CINTERFOR), que representam predominantemente a visão e os interesses do capitalismo integrado ao grande capital” (FRIGOTTO, G. (1995b:41)

Nesse sentido, se difundiu uma concepção de (de) formação, que salienta a ligação entre economia e educação e que em sua perspectiva tecnicista e/ou funcionalista, a entende como aquisição de competências necessárias, tanto para o indivíduo, bem como para o desenvolvimento dos países (capitalistas). Assim, a formação de recursos humanos na Pedagogia do Capital é vital na educação (funcional) dos educadores, já que, serão eles, os protagonistas na formação dos futuros trabalhadores. Ainda, subjaz a esta política de formação, a idéia de que o docente é um técnico e o diretor da escola, um líder e, portanto, responsáveis por aplicarem as medidas e as mudanças necessárias definidas pelas equipes de especialistas dos governos e dos agentes do capital.

Esta ofensiva das forças do capital, tanto no campo econômico-social, quanto no educacional, visa aniquilar qualquer forma de resistência classista diante dos processos de re-estruturação produtivos, de modo que, a igualdade social que sempre foi uma bandeira das forças do progresso para organizar a sociedade e um imperativo da educação, agora é atacada e substituída pelas ideias de competitividade, participação, autonomia, eficiência, qualidade, etc., de modo que, segundo ENGUITA, M. F. (2012:105): “enquanto a palavra de ordem da “igualdade de oportunidades” (décadas de 1960/1970) coloca ênfase no comum, a da “qualidade” (própria das décadas de 1980/1990) enfatiza a diferença”. (as aspas são do autor)

Nessas circunstâncias, a narrativa (neo) liberal vai se impondo por meio da justificação ideológica das supostas vantagens do (livre?) mercado sobre as políticas públicas e, assim, atualiza os imperativos de controle da Pedagogia do Capital, de modo que, como afirma SILVA, T. T. (2012: 21e s.):

O discurso da qualidade total, das excelências da livre iniciativa, da “modernização”, dos males da administração pública, reprime e desloca o discurso da igualdade/desigualdade, da justiça/injustiça, da participação política numa esfera pública de discussão e decisão, tornando quase impossível pensar numa sociedade e numa comunidade que transcendam os imperativos do mercado e do capital.

Ao redefinir o significado de termos como “direitos”, “cidadania”, “democracia”, o neoliberalismo em geral e o neoliberalismo educacional, em particular, estreitam e restringem o campo do social e do político, obrigando-nos a viver num ambiente habitado por competitividade, individualismo e darwinismo social. (todas as aspas são do autor).

Assim, a Teoria do Capital Humano é ressuscitada para fornecer as bases da política formativa e profissional adotada pelos governos do capital globalizado e como não poderia ser de outra forma, obedece à lógica da acumulação do capital. Sobre esta concepção, assim se expressa BIANCHETTI, R. G. (1997:93 e s.): “a “teoria do capital humano” é a que responde melhor aos princípios sustentado pelo neoliberalismo, por sua perspectiva economicista, pois segundo a mesma, a formação dos “recursos humanos” deve se submeter às exigências das “leis de mercado” que é o mecanismo auto-regulador por excelência das demandas surgidas no setor produtivo”. (todas as aspas são do autor)

Entretanto, para a discussão que se pretende fazer aqui, o mais importante é que a realidade de crise social do mundo do capital esboçada acima, têm profundas consequências negativas (no sentido comum da palavra) na vida e na visão dos trabalhadores, especificamente os da educação e, portanto, são indutoras de um projeto (de) formativo, que apenas reforça a deformação histórica a que estão submetidos o conjunto desses educadores, na medida em que, impõe por meio das políticas oficiais, qual é o tipo de formação que interessa à valorização do capital.

Nesses termos, analisando o significado do que entendem por qualificação do trabalhador, MANFREDI, S. M. (1999), identificou que tal noção entre os teóricos/ideólogos burgueses possui sentido e intenções bem específicas. Assim, afirma o seguinte (Ibid.):

À luz de processos mais amplos, a opção pelo modelo de competências (na acepção empresarial) estaria ancorada numa lógica de recomposição da hegemonia do capital, onde a ressignificação da qualificação e das estratégias de formação profissional, fazem parte de um processo de ressocialização e aculturação da classe trabalhadora, tendo por função reintegrá-la aos novos modelos de produção e gestão do capitalismo em sua fase de transnacionalização.

Portanto, no que se refere especificamente à questão sobre a formação de professores, toda essa discussão só pode ganhar uma certa efetividade política, se for localizada no âmbito das mudanças econômicas do capitalismo, conectadas às relações histórico-sociais mais ampla, pois as atuais políticas de formação da Pedagogia do

Capital precisa camuflar seus reais objetivos políticos e restringir ainda mais a formação dos trabalhadores em educação, à processos de capacitações/ reciclagens para aqueles que já estão atuando e de formação à distância/modular para aqueles outros que precisam conseguir um diploma de professor.

Com efeito, tanto na educação, quanto para outras dimensões sociais, a (de) formação que interessa ao capital, é aquela que, ao mesmo tempo, diminua custos e “qualifica” para o mercado de trabalho. Aliás, ter uma “formação flexível e ágil”, para a empregabilidade no mercado de trabalho (capitalista), expressões muito utilizadas pelos agentes do capital, tanto na educação como fora dela, é um eufemismo que serve para esconder a verdadeira natureza excludente das políticas econômico -sociais adotadas nos diversos países.

Desse modo, é possível compreender a proliferação de cursos à distância, notadamente, os cursos de pedagogia, que são voltados, especificamente, para a formação de professores e, por outro lado, compreender também, a natureza instrumental das políticas oficiais de formação. Uma análise dessa política de (de) formação, foi estudada por MARTINS, F. J. (2008:116), que entre outras coisas, afirma que: “há uma dupla vitória de classe por parte dos dominantes: a consecução de seus objetivos de oferecer educação em doses homeopáticas para a população e educadores; e ainda, utilizar-se dos mecanismos institucionais para isso, no âmbito geral o Estado e a legislação e localmente a universidade”.

Com isto em vista é que se pode compreender a permanência dos problemas e das condições (de) formativas pelas quais passa a atividade laborativa dos educadores e as “mudanças de renovação/atualização” propostas pelos defensores do mundo do capital. Em estudo sobre o assunto, quando as reformas educacionais/formativas estavam a pleno vapor, GATTI, B. (1997), mostrou as grandes dificuldades em torno da questão da qualificação e valorização desses profissionais apesar da retórica oficial contrária.

Sendo assim, é possível constatar que o labor dos educadores nunca esteve imune às essas transformações, necessidades e exigências do mundo do capital e da gestão estatal, seja qual fosse o partido que estivesse/esteja à frente do governo; da década de 90 para cá e suas dificuldades em implantar as reformas liberalizantes, variando apenas o tamanho da dose que se administra ao paciente, de modo que, parece senso-comum, a existência de um acordo político consensual das medidas educacionais que deverão ser executadas, sob pena dos países dito emergentes, não serem

“beneficiados com tais transformações” que ocorrem no mundo da produção, da tecnologia e da informação.

Nesse sentido, como o capital questiona a formação fornecida pelos sistemas educativos e as reformas educacionais são expressão dessas exigências, ao profissional de ensino exige-se então um “novo perfil” e que esteja “bem preparado” para os “novos tempos”. E, ainda, é considerada “moderna e crítica” a prática pedagógica que esteja baseada no modelo de competências que se resume na proposta de uma formação “generalista”, “polivalente” dos alunos para que os mesmos “aprendam a aprender” e, assim, possam ser “integrados” na “sociedade do conhecimento”.

Nessa linha para adaptar a formação dos educadores às necessidades de um “mercado flexível”, não faltaram propostas para equacionar os problemas oriundos de uma “habilitação deficitária”. Abaixo, será apresentado um resumo do debate teórico crítico, que vem sendo realizado, desde a década de 90, para diagnosticar os eixos norteadores das reformas impostas pelas instituições internacionais na formação dos trabalhadores em educação.

Assim, apenas para efeito de um diagnóstico preliminar, segundo MAUÉS, O. C. (2003:99), os elementos constitutivos desse novo receituário de política formativa são a profissionalização, a ênfase na formação prática/validação das experiências, a formação contínua, a educação à distância e a pedagogia das competências. E ainda afirma (Ibid.:93), “que alguns organismos internacionais assumiram de forma velada o papel dos ministérios de educação, sobretudo no caso dos países em desenvolvimento”.

Nesse sentido, MELO, M. T. L. de (1999:52), constata [que]:

há de se convir que o Ministério da Educação cumpre, com muita aplicação, o seu papel regulador das políticas educacionais. Embora atrole constantemente o debate e secundarize a interlocução com a sociedade, o MEC apresenta uma significativa linha de produção em termos de projetos, documentos e programas. Em alguns momentos, uma avalanche de medidas chega aos sistemas sem que as escolas tenham oportunidade de se pronunciar se desejam, se precisam, se entendem, se aprovam as determinações. Muitas vezes a propaganda chega primeiro, com a informação televisiva maquiada com o devido capricho para acompanhar um astro ou uma estrela de televisão.

Todas essas problemáticas é analisada por FREITAS, H. C. L. (1999b:33), quando critica o Parecer que instituiu as Diretrizes Curriculares, justamente na ênfase que deu nas competências a serem aprendidas, em substituição a concepção de cursos de formação como espaço de produção de conhecimento. Entre outras coisas, afirma

(Ibid.:21): “O processo de elaboração das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação, desencadeado pelo MEC e pelo CNE a partir de 97, insere-se no processo de “ajuste” (aspas da autora) das universidades às novas exigências dos organismos internacionais, em particular o Banco Mundial e do FMI, e visa adequar a formação de profissionais ao atendimento das demandas de um mercado globalizado”.

Além disso, um pouco antes, a autora (1999b:24 e s), explicita alguns parâmetros orientadores das políticas do Banco Mundial para a educação básica, bem como, as políticas governamentais no campo da formação profissional tais como:

a) o aprofundamento do processo de “ajuste” estrutural, com enxugamento dos recursos do Estado para a educação e conseqüente privatização;

b) a distribuição, centralização e focalização dos recursos para experiência que se adequem aos princípios da reforma educativa em curso;

c) a massificação e o caráter de capacitação pedagógica (pragmatismo e o retorno ao tecnicismo), na formação de professores com,

+) ênfase na capacitação pedagógica de professores feita em instituições específicas, exclusivas, sem história e orientadas pelos parâmetros da reforma educativa em curso para quem necessita “aterrissar na sala de aula” (aspas da autora);

d) o individualismo e a responsabilidade pessoal no processo formativo. Também, entre outras coisas implica:

+) desenvolvimento profissional: situa a responsabilidade pela formação continuada no próprio professor, que deve autogerir sua formação continuada e seu desenvolvimento profissional, em contraposição a uma concepção de formação continuada como direito do profissional e dever do Estado e demais instituições contratantes.

Desse modo, FREITAS, H. C. L. (1999a:121), se pergunta: “como responder aos desafios atuais no campo da formação do profissional da educação? Que profissional pretendemos formar? Assim enfatiza que a ANFOPE depois de muita discussão chegou à proposta de uma Base Comum Nacional fundada na concepção sócio-histórica do educador, traduzida pela formação do profissional crítico capaz de articular o conhecimento teórico com a prática educativa, colocando-se a serviço da transformação da sociedade brasileira”.

É a partir deste cenário sombrio, que se pode constatar, que a precarização das condições de trabalho dos educadores e as imposições formativas dos governos (democráticos) tributários da ordem do capital, segue uma lógica de vincular a política educacional (oficial) como extensão da política econômica, de modo que, não há apenas

uma política de restrição de verbas para as áreas sociais, mas também, a intenção de ganhar ideologicamente o professor por meio de chavões do tipo:: “aprendizagem de melhor qualidade”; “democratização da gestão escolar”; “inclusão escolar, “autonomia institucional” entre outras baboseiras, que no final das contas, termina por causar mais desgaste profissional, uma vez que, as promessas e ditos memoráveis não têm respaldo na realidade dos fatos.

Assim, de modo bem resumido, tal pensamento (que se pretende único), construiu uma narrativa, veiculada pelos seus vassallos, que em matéria de educação a única utopia possível é aquela que se preocupa com “uma aprendizagem de qualidade”, algo que implica em reconhecer, que o trabalho docente se circunscreve, substancialmente, às “atividades fins”, de modo que, cabe ao educador, “formar os alunos”, plugados às demandas que ocorrem no processo produtivo e tecnológico na “sociedade do conhecimento”, “preparando-os” para se adaptarem de forma flexível, às exigências de uma realidade onde o “desemprego é estrutural”.

Nesses termos, argumentam que os educadores precisam de muita competência, uma vez que, num mundo extremamente, competitivo, não há espaços para amadorismos. Aqui, se veicula a ideologia da meritocracia, por meio da qual, se responsabiliza o professor ou os trabalhadores em educação, por “qualquer fracasso” dos alunos e das escolas, que venha ocorrer nos sistemas de avaliações externas, promovidos pelas secretarias de educação e pelo governo federal. A pressão chantagista é tamanha, que muitos governos vinculam os reajustes salariais da categoria, à aprovação dos professores em provinhas chamada de “Prova de Mérito”, que no final das contas serve apenas como desculpas para esses governos, evitar gastos com a educação para canalizá-los pelos dutos da corrupção e/ou para grandes empresas financiadoras de campanhas eleitorais.

Por isso, o caro (e) leitor não deve estranhar o fato de que, após longos períodos eleitorais, os mesmos partidos mafiosos permanecem no poder (municipal/estadual/federal), pois existe uma simbiose quase perfeita entre o baixo investimento em educação, superfaturamento por partes das empresas que prestam serviços aos Estados, altíssimo endividamento público, enriquecimento ilícito dos governantes (e amigos do rei) e a cara de paisagem (não vi nada) do Ministério Público Estadual diante dessas atrocidades e das punições (não muitas) seletivas do Ministério Público Federal.

Diante do exposto, seria cômico se não fosse trágico, pois os mesmos governos que exigem um professor “bem preparado e competente para ministrar aulas

interessantes e de qualidade”, defendem com base numa certa intelectualidade acadêmica, aparentemente de forma incoerente, a necessidade do “mediar processos de aprendizagens”, de modo que, por meio desta nova nomenclatura, sua função não é transmitir conhecimentos, mas facilitar a “construção de significados e interpretação do mundo”. É a ideologia do professor como facilitador pedagógico, que no final das contas, serve apenas para veicular a ideia de que o professor pode ser substituído por qualquer monitor, seja este entendido como um auxiliar humano da aprendizagem, seja entendido como um aparelho eletrônico, desde que “facilite a aprendizagem dos alunos”.

Desse modo, as condições objetivas de trabalho no mundo do capital, trazem em si uma série de imposições que, segundo NACARATO, A. M. et. al.(1998:83 e s.), podem ser resumidas numa sobrecarga de tensões, tais como:

1ª) primeira tensão: as relações de trabalho no âmbito escolar se tornaram muito mais conflituosas e mais desgastantes, devido a diversos fatores tais como: salas superlotadas, estudantes desinteressados, jornada de trabalho estafante, arrocho salarial e a própria violência que assola o cotidiano das escolas;

2ª) segunda tensão: como os profissionais de educação foram responsabilizados pela questão do fracasso e da evasão escolar a “solução” foi criar instrumentos para reduzir tais índices que implicou numa intensificação do trabalho, não mais pedagógico, mas, principalmente, de ordem burocrática que se resume no preenchimento de fichas de toda ordem, ao mesmo tempo, que aumentou a pressão por resultados, da qual a promoção automática e a política de bônus, são exemplos;

3ª) terceira tensão: com isso os educadores assumem papel de tarefeiros e o trabalho pedagógico perdeu o sentido como atividade fundamental, que traz como resultado, o fato dos próprios educadores verem sua profissão, como uma atividade qualquer que serve apenas para pagar as contas do final do mês;

4ª) quarta tensão: a essas condições soma-se uma série de exigências que implicam um controle exercido de fora do âmbito escolar sobre o trabalho pedagógico dos quais as avaliações externas são um outro exemplo;

5ª) quinta tensão: tudo isso é resultado do projeto político educacional oficial que exige eficiência, produtividade, e no ensino, não garante as condições mínimas de trabalho. Esta política é encoberta com medidas classificatórias das quais as cores impingidas às escolas, em passado recente foi um exemplo e que, atualmente, os índices do IDESP, IDEB, etc., fazem este papel;

6ª) sexta tensão: conseqüentemente, cria-se uma profunda contradição entre as várias expectativas em relação ao desempenho do educador e as possibilidades reais para concretizá-la. Isto gera sensação de incompetência e, portanto, reforça, uma baixa estima em relação á própria profissão;

7ª) sétima tensão: finalmente, a imagem criada de que cabe ao educador “fazer mágica” para resolver todos os problemas escolares, não condiz com a realidade limitada de seu campo de atuação. Isso gera sentimento de impotência prejudicando ainda mais, em termos sociais, a recuperação de sua auto-imagem, ao mesmo tempo, que reforça a visão negativa de que não adianta atuar politicamente, pois não é possível transformar a realidade.

Se esse conjunto de tensões e sobrecarga de trabalho atingir um limite insuportável, então o educador entra em síndrome de Burnout. Segundo, CODO, W. e VASQUES-MENEZES, I. (1999:240 e ss), esta é caracterizada como uma doença profissional e o professor torna-se incapaz de ter o mínimo de empatia com o que faz; não encontra motivos suficientes para trabalhar com o conhecimento; desenvolve atitudes negativas em relação aos estudantes e aos colegas de trabalho; não enxerga mais a escola como local de realização profissional e desvaloriza a própria educação como fator de emancipação; entra em depressão e desiste da profissão. Se não puder desistir, espera angustiado a aposentadoria (se as reformas previdenciárias assim o permitirem), na expectativa de quando ela chegar, fugir da escola sem olhar para traz.

Com efeito, as exigências de continua (de) formação, aperfeiçoamentos, capacitações, instrução programada, seja o nome que se dê, ou de buscar a constante “melhoria da qualidade” da educação oferecida, na realidade tem por objetivo exercer um controle cada vez maior sobre o trabalho docente, de modo que, o mesmo se adapte, tanto às avaliações externas: (SARESP, PISA, IDEB, etc.), bem como aos valores de mercado capitalista como eficiência, produtividade, competência, empregabilidade, empreendedorismo, etc.

Assim, para mostrar resultados (mesmo que sejam maquiados), as escolas e seus profissionais, trabalham sobre pressão dos órgãos hierárquicos do sistema, que sobrevivem burocraticamente cobrando dos escalões inferiores, a “melhoria da aprendizagem”, o “cumprimento de metas”, etc. e como numa corrente de elos que se interligam por pragmatismos interesseiros, afinidades ideológicas e oportunismos carreiristas, cada qual na sua função busca agradar o chefe para não perder a indicação almejada (o famoso QI), pois tudo vale a pena, se for para ficar bem longe da sala-de-

aula no Ensino Básico, pois os agentes do capital não são idiotas a ponto de querer enfrentar as péssimas condições de trabalho/salário, que eles próprios são os grandes responsáveis por perpetuar.

Neste momento, o caráter patológico da Pedagogia do Capital se fecha na metafísica cega da numerologia e/ou dos resultados (positivos?) quantitativos auferidos (ou não) pela “equipe gestora”, passaporte para os fanáticos de plantão continuarem se masturbando com a aprendizagem (?) dos alunos e contribuindo para aumentar as tensões daqueles que estão na ponta do sistema, a parte mais fraca desta rede (des) organizativa de autômatos, de modo que, os educadores acabam por servir de pára-choque para projetos alheios a seus interesses político-pedagógicos, sem poderem, no entanto, participar de nenhuma decisão de planejamento estratégico, reproduzindo assim, o eterno retorno da calamidade pública que é o baixo nível da aprendizagem dos estudantes e a precária formação dos próprios educadores, mas com o consolo de que se tudo der certo, o bônus de final de ano será gordo, ou quem sabe, a mega sena de ano novo compensará todos os sacrifícios.

Assim, diante desse cenário de horror pedagógico, uma Filosofia da Educação que tenha um mínimo de compromisso com os ideais da igualdade social/liberdade substancial e dignidade humana daqueles que habitam o andar térreo da sociedade (do capital), não pode continuar alheia aos processos de exclusão e de alienações econômicas/políticas/culturais de educadores/estudantes, implementada pelos gestores do capital, como se as narrativas requentadas sobre as virtualidades do pensamento (filosófico) e a (re) criação de conceitos seriam mais que suficientes para a formação de sujeitos (cidadãos) “crítico-reflexivos”, capazes para entender/superar os males humanos. Ledo engano. A Filosofia e seus praticantes, tem o direito e o dever, caso tenham necessidade, de se declarar política e, nesse sentido, de sugerir, caso as vacilações ou a vergonha não impeça, de onde (hierarquia social) proferem seus discursos, do mesmo modo, que não tergiversem sobre as razões que os levaram a assumir tal e/ou qual tradição filosófica, pois pior que ser acusado de reducionista e dinossauro é se posar de profundo e erudito, mas sem o saber, trabalhar com uma concepção filosófica, que é inocente e estéril em termos estratégicos, de modo que, concepções filosóficas que não relacionam a formação (emancipação) (do ser) humano às questões como: aquecimento global; guerras comerciais/convencionais entre as nações; papel do G7 na configuração do mundo contemporâneo, divisão internacional do trabalho e desemprego estrutural no capitalismo tardio, ascensão do nazifascismo

pelo mundo, migração forçada de milhares de pessoas em busca de um mínimo de dignidade, enfim, falência terminal do projeto civilizatório do (neo) liberalismo, de fato, tais concepções isquêmicas se realizarão, mas em virtude de seus pressupostos idílicos, como o último abraço dos afogados.

Em resumo, parece que além da imposição de uma concepção de política educacional que busca submeter o sistema de ensino às necessidades de reestruturação produtiva do sistema do capital, há também, a propagação de um tipo de pensamento único na educação, assim como já ocorre na economia-política, de modo que, se pode afirmar que o Sistema de Ensino é o ensino do sistema, imposto pelos processos de reestruturação/valorização do capital, viabilizado em termos ideológicos pela Pedagogia do Capital e administrado de forma autoritária por seus agentes, que há tempo venderam a alma para o diabo, mas rezam todos os dias, a cartilha do discurso da servidão voluntária na educação. Estes distintos senhores (as) têm o firme propósito de transformar seres humanos em escravos e/ou em máquinas (lucrativas) e para cumprir este nefasto programa, precisam encontrar educadores dispostos a aceitarem “as regras do jogo”, algo que implica, entre tantas outras coisas, em aplicarem as diretrizes curriculares elaboradas pelos experts de plantão. Agindo assim e/ou adaptando seus conteúdos, àquilo que é determinado pelos órgãos do sistema, alimentam o senso-comum pedagógico presente nas escolas e na sala-de-aula, na mesma medida em que aprofundam sua servidão diante daqueles que se utilizam da educação para atingir propósitos privados. Podem ser coerentes com aquilo que a escola e/ou a classe espera do professor, porém, é mais provável que estejam sendo incoerentes com a classe da qual pertence, classe esta que tem um belo patrimônio de lutas por igualdade social e liberdade substancial. Assim, mais importante que o ensino de conteúdos é o testemunho existencial do próprio professor com aquilo que acredita ser o correto em termos de educação e isto nenhuma regra (do jogo) pode impor e/ou abolir.

Capítulo 03

Caracterização filosófico-política sobre as concepções de formação

Sua diplomacia se dividia por caminhos numerados, segundo a categoria de recepção que queria dispensar. Ele tinha maneira de todos os graus, segundo a condição social da pessoa. As simpatias verdadeiras eram raras. E duramente se marcavam distinções políticas, distinções financeiras, distinções baseadas na crônica escolar do discípulo, baseadas na razão discreta das notas do guarda-livros. (O Ateneu – Raul Pompéia)

Diante do exposto, a busca das respostas às questões enunciadas no início deste estudo, tomam formas diversificadas, a depender dos interesses políticos e da formação teórica dos agentes educacionais. Do ponto de vista das políticas públicas para a educação, AZEVEDO, J. M.L.(1997), trabalha essas concepções identificando quatro vertentes. São elas: neoliberal, pluralista, social-democrata e marxista. No entanto, mesmo se valendo da contribuição da autora e com base na ideia de tipo ideal, esta parte do texto vai caracterizar as concepções de conjunto que procuram com suas intervenções, propor e/ou impor, as soluções que consideram necessárias para superar os problemas decorrentes das políticas de formação. Três delas com base na autora, porém, adaptadas aos embates político-pedagógico, que transcorrem no interior do processo educacional e uma outra com base em práticas pedagógicas consagradas por uma certa tradição.

Sendo assim, e com a preocupação em focar o debate no interior de uma totalidade social concreta em que se processam interesses em conflito, então, é preciso fazer uma caracterização geral das concepções filosófico-políticas, que norteiam as políticas educacionais (imposta e/ou propostas), para mostrar suas limitações e/ou seus compromissos políticos (explícitos e/ou implícitos), tendo em vista, que se tratam de modelos ideais e, que portanto, a questão da formação humana com base na centralidade multidimensional do trabalho, tem no primeiro modelo (neoliberal/pluralista), forte contornos ideológicos, representado aqui pela Pedagogia do Capital, em que a questão do trabalho é vista como uma atividade individual para suprir necessidades de ordem biológica e quanto muito social num sentido abstrato de “dignificar o homem”, deixando de lado, as péssimas condições de trabalho/salários obtidas pelo conjunto dos trabalhadores.

Além disso, no segundo modelo (social-democrático), aqui caracterizado como indutores de Pedagogias Neofuncionalistas, a questão da atividade/categoria trabalho,

ora é completamente deixada de lado, caso da chamada Teoria Crítica, ora chegando a vaticinar o fim da centralidade do trabalho como categoria explicativa do mundo contemporâneo, ou ainda, se ponderado é esvaziado em termos político emancipatórios, já que a perspectiva formativa se reduz à questão de como encontrar as “melhores soluções concretas”, para tornar a profissão docente, “mais atraente socialmente”, ou para fazê-la funcionar adequadamente segundo padrões de uma “nova modernidade”. No entanto, ambas concepções: Pedagogia do Capital e Neo-funcionalista se identificam, em termos epistemológico-políticos, quando reduzem toda a questão formativa, à necessidade de “reforma do Estado” e/ou de “aprimoramento das práticas educativas”.

Por outro lado, há uma concepção, como se viu, que se caracteriza pelo seu pragmatismo rotineiro-reprodutor e que está ligada a uma prática político-pedagógica conteudista no sentido tradicional, isto é, joga peso demasiado no processo ensino-aprendizagem e identifica o papel da escola como instituição instituída não cabendo nenhum tipo de questionamento e a profissão de professor como repassador/construtor de conteúdos/conhecimentos disciplinares, concepção esta caracterizada como senso-comum pedagógico.

Por fim, uma (?) concepção que localiza todo este debate numa totalidade social concreta, que são as permanentes crises econômico-sociais do capital global e seus efeitos sobre as condições de vida daqueles que vivem do trabalho e aqui como se poderá constatar, há perspectivas variadas em relação à questão do trabalho como categoria explicativa do real e sua importância para a educação/escola e como indutoras daquilo que se caracteriza como Pedagogias do Trabalho, de modo que, na Parte II deste estudo, se empreenderá uma crítica negativa daquelas visões que se considera limitadas em termos estratégicos, por não saberem inserir tal debate numa concepção de educação/escola como instituição instituidora de novas perspectivas político-pedagógicas e, portanto, antropológico-sociológicas.

3.1 – A Pedagogia do Capital

A primeira concepção (neoliberal/pluralista), pode ser caracterizada como oficial. Abarca as concepções cunhadas de neoliberais/pluralista e têm como substrato teórico, os trabalhos elaborados no âmbito da UNESCO, Banco Mundial, CEPAL, MEC/CNE, etc. e estes, por sua vez, se baseiam nos trabalhos de autores considerados ortodoxos no que diz respeito às relações entre trabalho, mercado e Estado. Oriunda,

portanto, dos organismos internacionais e imposta pelos governos tributários da ordem do capital globalizado, por meio de reformas educacionais, tais políticas, têm por objetivo, ajustar a educação aos ditames da acumulação capitalista, de modo que, a formação humana é pensada como capital e/ou recursos humanos e a formação dos educadores como uma questão de ordem técnica com base na ideologia da qualidade total e, sendo assim, a educação passa a ser considerada, apenas formalmente, como um direito do cidadão, mas na realidade, é vista como mercadoria, ou bem econômico, que pode e/ou deve ter seu preço de acordo com a “qualidade do serviço” oferecido.

Nesse sentido, a questão do trabalho é pensada, em primeiro lugar, como preparação para o “mundo do trabalho” de maneira que se possa conseguir um emprego e/ou como requalificação para atender às exigências de um “mercado de trabalho competitivo” e, em segundo lugar, nesta concepção, o trabalho adquire um caráter moralizador da “personalidade do trabalhador” na medida em que, se pensa que a atividade laborativa é o melhor remédio contra a “ociosidade perigosa” e assim, auxilia a formar o “bom caráter do cidadão”.

Em terceiro lugar, nesta concepção, não há sentido em considerar o trabalho como categoria especial, seja na explicação da realidade social, seja no âmbito gnosiológico e antropológico, uma vez que, perdendo importância na formação da teoria do valor, não há porquê, continuar pensando, sendo ratado como alternativa válida para se entender “o mundo complexo da globalização”.

Com efeito, os objetivos essenciais da Pedagogia do Capital termina por cumprir dois requisitos: primeiro, por meio de seus agentes organiza a educação de modo a submetê-la às necessidades de valorização do capital e quanto mais valorizado este se torna, mais desvalorizado será o próprio mundo humano, as escolas, os educadores. Segundo, é portadora de uma concepção bilateral de formação, que termina por resultar em graves deformações, pelas quais, as pessoas, os trabalhadores e os próprios educadores são mutilados em relação às suas dimensões fundamentais, que deveriam ser base de uma formação efetivamente emancipada. Em resumo, o capital necessita de uma pedagogia e de uma prática pedagógica, que lhe seja a sua imagem e semelhança, sem a qual não poderia se reproduzir e se perpetuar como capital, inclusive, na esfera educacional.

Em resumo, a versão oficial da questão do trabalho, não questiona a realidade histórico-social, de que o trabalhador é obrigado a vender sua força de trabalho ao capitalista e/ou ao Estado para poder sobreviver e acaba por realizar uma atividade

forçada e/ou voluntariamente forçada, que serve aos desígnios de ampliação do capital e/ou do bem-estar da sociedade (do capital), fato que reduz seu trabalho à condição meramente biológica, de modo que, aqui pode se falar em princípio deseducativo do trabalho, pois que este é alienado e alienante, realidade tão bem denunciada nas páginas pujantes dos Manuscritos Econômico-Filosóficos de Marx.

3.2 – As Pedagogias Neofuncionalistas

A segunda concepção pode ser caracterizada como social-democrática e/ou social-liberal e têm sua expressão teórica em Pedagogias Neofuncionalistas, em razão de reduzir a questão da formação humana aos problemas de formação acadêmica e/ou técnica, de modo que, variando do teorismo ao empiricismo, tais propostas se caracterizam por buscar alternativas às políticas oficiais de (de) formação, jogando peso no aprimoramento e/ou modernização das funções docente. São proposta que têm o aval de teóricos com ampla visão dos problemas educacionais e larga experiência no assunto, muitos deles, partidários de filosofias caracterizadas como pós-moderna. Alguns com passagem em governos considerados progressistas; muitos atuando como professores universitários ou vinculados a centros de formação, sindicatos e partidos de esquerda, mas, no conjunto, com esparsas preocupações em localizar a problemática educacional numa perspectiva de classe com vistas ao enfrentamento das políticas oficiais.

Esses estudiosos e/ou burocratas da formação, procuram dar ênfase a uma formação da subjetividade do educador, que contemple as dimensões técnica, ética, estética e comunicacional, aqui com base na filosofia de Habermas, porém, vistas numa perspectiva funcional, isto é, as “exigências contemporâneas em torno da profissão docente”, a vê como uma função (ensino-aprendizagem) de extrema responsabilidade social, algo que impõe uma “formação competente”.

Em relação à questão do trabalho, são se preocupam em localizá-la numa perspectiva de totalidade social, pois se orientam por uma concepção pragmática do trabalho docente, e assim, tais estudos focam sua investigação no “exercício situacional da profissão” em que o educador está inserido, para extrair daí, as “soluções concretas”, de modo que, a “coisa volte a funcionar de forma eficiente”. Nesse sentido, não se cansam de cacarejar sobre a necessidade de se pensar a formação dos educadores como política de Estado, mas sempre, na perspectiva de torná-lo “mais valorizado”. Além disso, no interior desta concepção, na maioria das vezes, não admitida de forma explícita, não questionam o autoritarismo disfarçado, tanto dos órgãos centrais, quanto

no interior das escolas, que é organizada para satisfazer as necessidades da sociedade (do capital) e, portanto, não a questionam como instituições funcionais instituídas, que se espera forneça trabalhadores competentes, isto é, com qualidades intelectuais, morais e operatórias, que possam ser úteis para o aperfeiçoamento do sistema social. Não questionam, enfim, a profissão do professor na estrutura de dominação do Estado capitalista, bem como as transformações na economia, que desvaloriza a cada dia o trabalho docente, de modo que, não extraem as conclusões políticas de se vincular a formação dos trabalhadores em geral e dos educadores em particular, às exigências do Estado do capital, além do fato de não questionarem a ossatura estatal, quando este Estado é autoritário em sua essência e democrático em sua aparência.

Às vezes criticam a concepção neopragmática das políticas oficiais, que reduzem a formação dos professores às atualizações precárias (cursos de (in)capacitação), mas o fazem numa perspectiva de buscar “melhorar esta formação”, nos chamados processos de profissionalização docente, que no final das contas, terminam por assumirem aquilo que criticam. Na resistência contra as políticas oficiais, jogam peso na atuação parlamentar, supervalorizando reivindicações de ordem corporativa ou lutando por alterações na legislação vigente, porém, sem perspectiva transitória.

Em outras palavras, para essas propostas pedagógicas a questão está em como superar as disfunções geradas no interior do próprio sistema global/ensino, de modo que, se possa enfrentar as crises de legitimidade em que o mesmo está atolado para preservar os interesses de uma certa classe média. Com efeito, trata-se de uma perspectiva conservadora, porém, travestida de “críticas” e nesses termos, pode-se caracterizar todas essas propostas que pretendem tornar estudantes “empregáveis” (!?) e o trabalho docente mais adaptado às exigência da “sociedade do conhecimento” em perpétua “transformação”, como neofuncionalistas.

Em resumo, esta concepção valoriza ainda propostas que viabilizem ações afirmativas no sentido de reconfigurar o saber-fazer dos educadores e que reafirmem o processo de sua profissio-nalização, isto é, como um trabalho específico e especializado e quando falam da necessidade de unir teoria/prática, o fazem de forma bastante empírica, isto é, reduzem tal questão a uma visão simplista de que bastaria aperfeiçoar o currículo acadêmico e/ou prolongar a formação docente para alcançar tal objetivo, esquecendo-se que o trabalho do professor, como todo trabalho alienado, é vítima dos processos econômicos de acumulação de capital, algo que implica em admitir, que a formação/trabalho docentes têm que ser pensado no interior de uma totalidade social,

onde habitam forças antagônicas, sem a qual, se estará apenas reproduzindo, de formas diversas, políticas oficiais de exclusões, porém, com o timbre de inclusivas.

3.3- O Senso-Comum Pedagógico

Como visto, há uma terceira concepção, não de política pública, mas de como se desenvolve a ação educativa de forma prática-concreta-rotineira e que se caracteriza, antes de tudo, por preocupações de ordem puramente didática, resumindo sua atuação aos moldes de uma intervenção pragmática dos docentes no interior de uma lógica linear de como estruturar um trabalho pedagógico nas escolas, ou melhor, na sala-de-aula, de modo que, o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, possa garantir o sucesso de tal empreitada, isto é, a efetiva aprendizagem dos estudantes com base na ideologia da meritocracia.

Este tipo de postura, além de pragmatista, se caracteriza, também, pelo seu ecletismo e pela adoção consciente/inconsciente, de uma miscelânea de contribuições (filosóficas/pedagógicas/ didáticas, etc.), embora não restam dúvidas, que sendo o trabalho docente uma atividade submetida à política oficial e à influência da ideologia empresarial, o educador termina por reproduz, em grande parte, os valores antropológicos e de labor da sociedade do capital global, isto é, aqui prevalece em toda sua crueza, a Pedagogia do Capital. Este tipo de concepção, é conhecida por senso-comum pedagógico.

Nesse sentido, em virtude de determinações histórico-sociais bem amplas, é possível então, compreender as razões que levam na realidade atual, a se reproduzirem por meio da política educacional do capital global, todas as mazelas no que se refere às condições de trabalho, salário e (de) formação dos educadores e que trazem, como conseqüência, a reprodução do senso comum pedagógico nas escolas, que significa dizer, a manutenção de teorias e práticas pedagógicas que não questionam a própria existência da sociedade de classes, a forma de organização do Sistema de Ensino e o papel negativo (transitório) em termos político-pedagógico que o professor proletário deveria desempenhar para contribuir na mudança esse cenário.

Sendo assim, para superar o senso-comum pedagógico, o exercício do magistério como atividade práxica, deve ser pensado e quiçá compreendido no interior de uma lógica transitória, em que os elementos que a compõem/sobrepõem, se relacionam de forma incluyente/excluyente num processo infinito de complexas mediações, por meio dos quais, o professor como o agente/paciente da escolarização, se

torna a desembocadura de (quase) todas as demandas sociais. Isto significa, que o educador precisa ser formado numa concepção antropológica, isto é, **a)** que a dimensão social da existência humana se sobressai sobre todas as outras e, **b)** comprometida com o projeto de formação humana materialista em que, ao mesmo tempo, que tenha clareza dos interesses que estão em jogo na sociedade do capital, também, possa organizar (coletivamente) seu trabalho de uma forma, que resista de forma mediada às investidas do Estado do capital na educação/escolas.

Em resumo, a existência ou não das classes sociais e sua possível superação é um grande problema social que pode ser resolvido ou não pela luta política, mas que a estruturação do trabalho docente poderia ajudar a esclarecer se colocasse como uma de suas tarefas, o compromisso em defender uma relação dialética entre teoria e prática docente, de modo que, a formação dos educadores sejam concebidas muito além das exigências funcionais de um sistema econômico e político. Assim, a formação técnica necessária que prepara o professor para o exercício competente do processo ensino-aprendizagem, precisa ser somada com uma formação filosófica-política que o habilite para atuar no processo político-pedagógico, que ocorre no interior das escolas e no sistema de ensino. Esta formação omnilateral, pressupõe uma dimensão antropológica, isto é, uma concepção de ser humano condizente com suas raízes sociais, realidade que obriga a pensar o trabalho docente como uma verdadeira práxis, por meio da qual, os educadores poderão dar sua contribuição para os processos de emancipação humana das classes populares, deixando para os manuais de História da Educação, a descrição do senso-comum pedagógico como algo de um passado infeliz.

3.4- As Pedagogias do Trabalho

Por fim, concepções, que se refere às propostas que se inscrevem na tradição da Filosofia da Práxis, ligadas aos próprios trabalhadores em educação e que aqui têm sua expressão teórica na formulação daquilo que se convencionou chamar, genericamente, de Pedagogia (Negativa) do Trabalho e no interior desta, as propostas da Filosofia da Educação, condensada em trabalhos acadêmicos, que buscam contribuir com uma formação profissional, não apenas em sua dimensão técnica/corporativa, mas sim, pensada como totalidade em suas virtualidades histórico-sociais.

São intelectuais oriundos dos sindicatos da categoria, militantes de partidos de esquerda e ativistas dos movimentos sociais, todos municiados por décadas de reflexão, que procuram responder às indagações acima com luta teórica, sindical e política,

vinculando a problemática ao mundo do trabalho dos educadores e à superação do modo de produção capitalista por uma nova ordem societária. Procuram assim, contrapor ao projeto dominante, a tradição teórica e a cultura política dos trabalhadores e pensar os problemas dos educadores, numa perspectiva estratégica, algo que implica em localizá-los no caos da ordem mundial capitalista e na declaração de guerra que o G7, em alguns casos, G8, pôs em prática contra os trabalhadores e os povos do países neo-colonizados. Desse modo, é no interior dessa tradição teórica, que se pretende pensar os problemas humanos/ educativos e encontrar as respostas práticas de uma educação politizada e emancipadora.

Por outro lado, esta concepção não considera problemático, no processo formativo, lutar por reivindicações corporativas/acadêmicas/institucionais, desde que sejam vistas como parte integrante de uma perspectiva transitória, que acumule forças numa luta por hegemonia e que permita avançar a consciência política dos educadores, pois é preciso clareza, de que o sistema do capital em sua fase atual (destruição do Welfare State), não tem como atender as demandas trabalhistas, uma vez que isto entra na contramão das políticas neoliberais/pluralista. Nesses termos, não aceitam a narrativa economicista/funcionalista, inclusive feita por muitos educadores, da necessidade de se preparar o estudante para o mercado de trabalho (capitalista), pois todo esse quiproquó, serve apenas para esconder as perversas medidas que são tomadas a nível sistêmico para concentrar riqueza, e promover ainda mais, desigualdade social.

Além disso, enganam-se aqueles educadores, que acreditam que basta conhecer o caráter sintético da centralidade da categoria trabalho para aceitá-la na sua integralidade, de modo que, munido desta ferramenta conceitual, parece evidente, que pesquisadores/educadores, bem (in) formados, não poderão deixar de utilizá-la nesta perspectiva, isto é, como síntese das relações humanas em sua totalidade histórico-social e, portanto, como arma de combate às estruturas de dominação da Pedagogia do Capital. Entretanto, não é assim que a coisa funciona e a centralidade multidimensional da categoria trabalho, embora negada retoricamente, é apropriada pela concepção oficial de formação para descaracterizar sua força compreensiva/interpretativa e nas propostas neo-funcionalistas, são pensadas apenas como uma forma de prática profissional, sem maiores sentidos antropológico-políticos.

Em resumo, no processo concreto onde efetivamente ocorrem as relações educativas, isto é, no processo de trabalho político-pedagógico (sistema de ensino/escola/planejamento/sala-de-aula/ etc.), terminam por sofrer com todas as injunções

obscurantistas dessas forças político-pedagógicas, que a descaracterizam em seu potencial emancipador e que para recuperar sua densidade desvirtuada é necessário ter respostas que dialoguem com o nível de consciência política dos educadores em sua prática educativa, fato que requer a contribuição de uma Filosofia da Educação (Negativa) comprometida com ideais anti-sistêmicos, sem os quais, a mesma perde todo sentido verdadeira-mente educativo.

Parte II

Balço negativo das
narrativas sobre o fim da
centralidade do trabalho e das
Filosofias da Educaço
instituídas

2º Pressuposto epistemológico-político-pedagógico

A exterioridade do trabalho para o trabalhador transparece no fato de que ele não é o seu trabalho, mas o de outro, no fato de que não lhe pertence, de que no trabalho ele não pertence a si mesmo, mas a outro. [Nesses termos] o trabalho alienado 1) aliena a natureza do homem, 2) aliena o homem de si mesmo, a sua função ativa, a sua atividade vital, aliena igualmente o homem a respeito da espécie; transforma a vida genérica em meio de vida individual.[Do mesmo modo] a afirmação de que o homem se encontra alienado da sua vida genérica significa que um homem está alienado dos outros, e que cada um dos outros se encontra igualmente alienado da vida humana. [Sendo assim]para o homem socialista, a totalidade do que se chama história mundial é apenas a criação do homem através do trabalho humano, a emergência da natureza para o homem, ele possui já a prova evidente e irrefutável da sua autocriação, das suas próprias origens. (Manuscritos Econômico-Filosóficos - Marx)

Introdução

Como se sabe, a discussão em torno da centralidade/atividade do trabalho como elemento orgânico/multidimensional na formação humana e uma concepção de cultura estratégica que frisa sua dimensão emancipadora, estão sendo questionadas já há algum tempo e também, sendo substituídas por concepções neoliberais/pós-moderna que, entre outras coisas, contestam as análises que buscam explicar e/ou reduzir a identidade das pessoas em função do lugar que ocupam no processo de produção e, neste sentido, afirmam que valores, ideias, crenças, etc., são fluídos e só têm sentido na medida em que atendem as diferenças individuais.

Por outro lado, embora ainda se creia que Kant tenha assassinado a metafísica, o fato é que ela persiste em sobreviver, pois nos projetos (de) formação oficial, neo-funcionalistas e na prática do senso-comum pedagógico, se trabalha com uma visão reducionista de sujeito, isto é, o mesmo é compreendido metafisicamente como um indivíduo performático, sem levar em consideração aspectos relativos às condições de classe em que estão inseridos, além de fatores de ordem da organização social e outras relativas às necessidades propriamente humanas.

Em outras palavras, na tradição liberal, os indivíduos são concebidos como átomos sociais auto-suficientes e seu sucesso e/ou fracasso está na razão direta de suas capacidades de performance (produtiva, linguajar, adaptativa, etc.), independente das condições sociais em que estão imersos, de modo que, se pode falar de uma metafísica pedagógica do indivíduo centrado em si e por si, quando se busca realizar objetivos no processo ensino-aprendizagem, que não se sustentam em termos estruturais histórico-sociais.

Nesses termos, essa concepção de ser humano, que está presente nas políticas educacionais oficiais e nas diretrizes curriculares dos governos tributários da ordem do capital, possuem a clareza de que, ao mesmo tempo, que busca impor uma concepção de educação/ensino, tanto para os estudantes como para os educadores, também, busca destruir as concepções anti-sistêmicas, que possam significar um despertar de uma consciência de classe, que poderia se contrapor à ordem dominante, de modo que, na escola/educação/formação, não vigora um pensamento único e se o educador proletário em seu trabalho pedagógico, tem por objetivo, em última instância, a emancipação humana, então precisa negar tanto a fragmentação/alienação humana promovida pelo capital, quanto formar o trabalhador/educador para que o mesmo se torne o inventor do

seu próprio futuro.

Assim, antes de passar adiante é preciso levantar algumas questões, que se impõem naturalmente, pois além de se tratar de tema polêmico, complexo e recorrente é preciso justificar a urgência de tal debate:

1º) o problema da formação humana é apenas uma questão filosófica abstrata, ou envolvem elementos de natureza histórico-social e aspectos relacionados a contextos empíricos concretos?

2º) quais são os limites de ordem antropológicas das propostas funcionais de formação humana?

3º) o trabalho humano é uma atividade crucial para se pensar uma política de formação humana, ou esta deve ser aglutinada com outras dimensões tão importantes quanto aquele?

4º) existe alguma razão histórica para quê o trabalho humano seja considerado objeto de reflexão especial pelas mais variadas e antagônicas concepções filosóficas/sociológicas, ou se trata de pura coincidência?

5º) a centralidade da categoria trabalho é algo ultrapassado, como querem alguns dos mais influentes filósofos/sociólogos contemporâneos, ou é algo que ainda não esgotou todo seu vigor emancipatório?

6º) as consequências sociais/trabalhistas, geradas pelas crises do capitalismo global é algo que pode ser resolvido e/ou superado, por meio de “diálogos consensuais com uma maior participação da sociedade civil” e/ou por “intervenções mais consistentes no processo ensino-aprendizagem”, ou é vital apostar em saídas anti-sistêmicas no interior de uma lógica transitória?

7º) diante de uma realidade que se mostra heterogênea, altamente mutante e bastante complexa é prudente se valer de categorias filosóficas consideradas obsoletas por uma certa intelectualidade?

8º) por quais razões epistemológica-políticas, as propostas crítico-dialéticas, apesar de reafirmarem a centralidade do trabalho como essencial em seus aspectos multifuncionais/multidimensionais, ainda assim, não se tornaram alternativas formativas efetivas? Quais seriam as causas para tal raquitismo?

9º) existe algum elemento negativo, em termos estratégicos, no trabalho político-pedagógico do educador, que poderia ser considerado como um eixo nuclear de uma formação emancipada?

10º) por fim, por quais razões filosófico-políticas, a Filosofia da Educação instituída continua fazendo propostas funcionais de formação com base numa lógica pragmática de querer “melhorar a educação do educador”?

Capítulo 01

Balço negativo das concepções sobre o papel/tarefas da Filosofia da Educação

- Vê V. Ex^a como é fácil erguer este país. Desde que se cortem todos aqueles empecilhos que eu aponte no memorial que V. Ex^a teve a bondade de ler; (...) V. Ex^a verá que tudo isto muda, que, em vez de tributários, ficaremos com a nossa independência feita...Se V.Ex^a quisesse...(Triste Fim de Policarpo Quaresma – Lima Barreto)

Quando um professor-pesquisador, interessado em conhecer as contribuições teóricas/ práticas, que a Filosofia da Educação, têm proporcionado, tanto para o avanço de uma consciência filosófico-política em torno das lutas sociais, bem como para melhor traçar seus objetivos político-pedagógicos e, nesse sentido, busca visualizar um mapa sobre como anda o ensino desta disciplina, a partir da produção daqueles que a tem como atividade profissional, o quadro que se encontra é deveras preocupante.

Antes de tudo, porque como constata ALBUQUERQUE, Maria B. B. (1998 e 2004), entre outros problemas no exercício do magistério (superior), encontra-se:

- 1º) a carência de investimento intelectual por parte dos próprios professores no que diz respeito à didática de seu ensino;
- 2º) não há articulação orgânica entre Filosofia e Educação e muitas vezes, enfatizam a primeira, relegando a segundo plano a segunda;
- 3º) a ausência de um ethos filosófico educacional por parte das pessoas envolvidas com a disciplina e seu ensino,
- 4º) a dispersividade de conteúdos trabalhados;
- 5º) a transmissão pura e simples de conteúdos sem o mínimo de reflexão crítica sobre o que se está ensinando, e
- 6º) a filiação doutrinária a um filósofo (geralmente europeu) e a tentativa de transplantar suas ideias a uma realidade educacional avessa a enquadramentos superficiais. Aqui o problema é da realidade.

É evidente que essas carências têm causas históricas profundas relacionadas com o tipo de desenvolvimento social dos países com tradições (neo) colonizadas, como bem mostra MOTA, Fernanda, A. B. (2013), quando afirma, entre outras coisas, que até a década de 70 do século:passado:

- a) sua abordagem, num primeiro momento, aparece de forma diluída na disciplina Pedagogia Geral e, posteriormente, na cátedra de História e Filosofia da Educação;
- b) a inexistência de pesquisas no campo filosófico-educacional e ausência de obras específicas sobre o assunto;
- c) a influência dogmática da Filosofia da Educação católica (neotomista), que durante muito tempo hegemonizou sua concepção nos currículos dos cursos de formação de professores e,
- d) como consequência lógica, a disseminação de um humanismo abstrato, alienante e dominante, em que pese a propagação de outras concepções antropológicas neste período, segundo o próprio estudo (Ibid., p. 26).

Por outro lado, como se pretende mostrar ao longo deste estudo, a questão da formação dos educadores, não pode ser reduzida ao processo ensino-aprendizagem, vício profissional inclusive entre aqueles que tem como função a de formar os educadores, se esquecendo que a sala-de-aula é a expressão mais acabada da divisão social/técnica do trabalho alienado, de modo que, não adianta em nada sair por aí dizendo que a aprendizagem (qual?) ocorre em todo âmbito escolar, se não se localiza o debate da prática pedagógica e da reprodução do senso-comum pedagógico no interior da política educacional da Pedagogia do Capital.

Nesse sentido, se a Filosofia da Educação, pretende fazer diferença, a médio e a longo prazo na vida concreta dos milhões de seres humanos que habitam o andar térreo do continente latino-americano, então precisa aprender a pensar grande, algo que implica em saber localizar o debate filosófico sobre os problemas educacionais, no contexto mais amplo das lutas sociais de resistência que não pararam de eclodir (SEOANE, J. & TADDEI, E. 2001; ALMEIDA, L. F. R. de.:2016), desde a implantação das chamadas políticas neoliberais (AMIN, S.:2001; BORON, A.:2001; SADER, E.:2001) e que ficou condensada na consigna: “Um outro mundo possível” e na necessidade de ampliação dos cânones do internacionalismo operário (SANTOS, B. de S. & COSTA, H. A.2005; WATERMAN, P.:2005), de modo que, para aquilo que interessa a este estudo, caberá refletir em momento oportuno, sobre as consequências específicas da relação capital-trabalho, emanadas da reestruturação produtiva ocorrida no mundo contemporâneo e suas “novas exigências” de qualificação dos trabalhadores, incluindo os da educação, com vistas a (re) integrá-los na ordem político-econômica do capital regional/globalizado.

Com efeito, se tais realidades não forem bem tematizadas pela Filosofia da Educação, esta termina por não cumprir o papel que se espera dela, qual seja, a de colocar em xeque o projeto político-econômico de nação das elites latino-americanas (econômicas/militares/religiosas/intelectuais, etc.), que é o de se associarem de forma subalterna, (desde o último terço do século XIX), ao capitalismo europeu e norte-americano (CUEVA, A. 1983:23), haja vista, que até o momento, tal projeto tem atingido seus objetivos, uma vez que, por aqui se produziu sociedades extremamente desiguais, sobretudo em função das condições de exploração da força de trabalho nos diferentes períodos históricos do continente (GAMBA, J. C. M. & PIRES, J. M. 2016) e, assim, cabe como primeira tarefa da Filosofia da Educação, se esta pretende dar uma contribuição concreta para iniciar um processo de resistência organizada a tal projeto excludente, eleger a centralidade da trabalho (político-pedagógico) como categoria/atividade de uma concepção antropológica, que saiba ver a educação/escola como instituição virtualmente instituinte de um novo humanismo.

Além disso, tendo como base, alguns estudos (ALMEIDA, C. R. S. et alii 2007; GALLO, S. 2007; PAGNI, P. A. 2014; PAGNI, P. A. & DALBOSCO, C. A. 2013; SEVERINO, A. J. 2013 e VALLE, L. do & KOHAN, W. 2004), que já realizaram balanços competentes sobre o que seria a contribuição específica da Filosofia para pensar/resolver os problemas educacionais, esta parte do estudo, vai fazer seu próprio (e breve) balanço (negativo) de algumas contribuições, indicando aquelas limitações de ordem práticas, que considera pertinentes com o objetivo de justificar a adoção de uma certa perspectiva epistemológica-política e da eleição da categoria/atividade trabalho (político-pedagógico) como estratégica na elaboração de uma Filosofia da Educação Negativa, embora em relação especificamente a esta questão (centralidade/atividade trabalho), mais adiante (Capítulos 02) é onde se realizará tal debate, de modo que, neste tópico, a crítica negativa recairá sobre aquelas concepções filosóficas que não dão a merecida importância (consciente) para esta problemática, revelando de maneira sintomática e curiosa, como as novas formas de sociabilidade do capital, atinge igualmente uma certa intelectualidade, que nesses termos, tem sua personalidade tão esvaziada/fragmentada como a de um peão de fábrica, sem conseguir, portanto, elaborar uma crítica ampliada/consistente dos estranhamentos produzidos pela lógica destrutiva do capital e, assim, saber integrar a própria reflexão filosófica no universo das preocupações/necessidades daqueles que vivem-do-trabalho.

Nesse sentido, quanto muito, se voltam para narrativas formativas em que a prática pedagógica é concebida apenas em sua dimensão individual, isto é, onde a Filosofia, ora fala para um sujeito isolado e preocupado em se construir como sujeito que “cuida de si mesmo”, ora preocupado com um outro (que não se sabe bem quem seja) e que em tese deve receber a “atenção ativa” da reflexão filosófica, ora ainda, focada numa (suposta) relação (ideal) entre mestre e discípulo, onde ambos buscam através deste encontro (!?) “transformarem a si mesmos e a realidade”.

Nesses termos, embora ocorram sobreposições de conceitos, categorias, conteúdos e ideias chaves, entre as diversas concepções, parece que se pode caracterizá-las do seguinte modo:

1ª) uma de ordem geral, que analisadas do ponto de vista da estratégia política, são filosofias idealistas-funcionalistas, (independente da autodenominação que dão para si mesmas), isto é, se caracterizam pela busca inocente de inserir suas proposições educacionais, no interior das políticas educacionais oficiais para “melhorar a formação filosófica” dos estudantes e do próprio professor, seguindo programas oficiais de ensino (Básico) e pautando seu trabalho com base nos PCNEM/ OCEM (VELASCO, P. Del N.:2016), frequentemente, não suspeitando sequer da incoerência, se é que existem, entre uma visão sistêmica da educação/escola e uma outra, que poderia querer ser anti-sistêmica, de modo que, algumas vezes, conseguem detectar diferenças de perspectiva filosófico-políticas, mas, no entanto, acreditam no poder (encantatório) que o conceito produzido pela “reflexão crítica tem de mudar a realidade”, ou na crença infantil de que “reconquistado o espaço do diálogo” (FLICKINGER, H-G.:1998), seja possível aderir a uma “postura refletida” do processo educacional, sem traçar considerações sobre as mediações (anti-sistêmicas) necessárias para colocar em xeque as relações heterônimas presentes nas escolas e por fim, que o (todo poderoso) pensamento (filosófico) por meio da “reflexão crítica/autocrítica”, tem a capacidade de produzir um saber novo sobre a realidade para “transformá-la”, ou para aperfeiçoar o próprio pensamento, deixando de lado o fato óbvio de que o conhecimento da realidade (natural/social/humana) é produzido pelas Ciências da Natureza, pelas Ciências Sociais e Humanas, no interior de estruturas político-econômicas, que abrem diferentes e às vezes antagônicas perspectivas sobre o papel da ciência (pedagógica) em sociedades desiguais, e sendo assim, por se tratar da questão de como uma Filosofia da Educação poderia pretender interferir na “realidade educacional”, então se poderia partir daquilo que já foi produzido historicamente em termos de conhecimentos pedagógicos, tendo em conta o

conflito que se instalou, desde o surgimento do capitalismo moderno, entre a Pedagogia do Capital e as outras concepções pedagógicas existentes na prática e nos discursos institucionais, para se evitar cair em análises idealizadas sobre o papel pedagógico da Filosofia da Educação (CEPPAS, F.:2001), como se no seu universo, assim como na economia, vigerasse apenas o pensamento único.

2ª) de um modo mais específico, podem ser vistas como filosofias subjetivistas/(ir) racionalistas/intelectualistas/conceptualistas/conteudistas/intimistas/introvertidas/otimistas/funcionalistas/individualistas/elitistas/personalistas/logicistas/místicas/isquêmicas, que têm em comum a linha de crítica ao humanismo modernista, oriundo da Filosofia da Luzes e, por isso, não abrem mão de se reportarem à Filosofia Antiga e a filósofos helenistas como Nietzsche e Heidegger: a filosofia do primeiro como expressão do parasitenproletariat (filhos da burguesia rentista do capital especulativo) e a do segundo como expressão do irracionalismo niilista nazi, ambos ferrenhos opositores de concepções antropológicas que veem no trabalho humano (nos trabalhadores), a atividade formativa mais importante para a humanização do humano. Assim, quando se trata de construir uma narrativa sobre a constituição de um sujeito (individual) em sua relação com um “outro”, se enredam em (ir) racionalismos do tipo vitalista voluntarioso, universalidades/ singularidades abstratas, indeterminações idílicas desfocadas da realidade social e elucubrações românticas com pouco efeito prático, de modo que, tais propostas inserem o debate sobre formação (humana):

2.1) no interior de uma visão que no fundo é de uma metafísica cosmológica, onde a relação (idealizada) entre mestre e discípulo (!?), cada qual em sua condição existencial, estão dispostos a transformarem-se (!?) por meio de uma espécie de retorno a si (!?) e movidos pela força inspiradora (!?) da ordem cósmica, buscam na Filosofia uma forma de vida e na Pedagogia, uma orientação de mundo e tudo isso com vistas a viver uma cidadania universal inserida numa comunidade humana (!?) como fonte (!?) da dignidade humana. (DALBOSCO, C. A. 2016).

Aqui, se poderia continuar discorrendo sobre como se constrói um castelo de sonhos com belas expressões, mas o tempo é curto e é evidente que se trata de pura ingenuidade política pensar em se relacionar a tal “ordem cósmica das coisas”, sem inserí-la na ordem (anti) sistêmica das coisas e sem analisar os problemas educacionais no interior de uma perspectiva social, de modo que, toda essa ladainha abstrata sobre si

e sobre o outro, reconhecimentos recíprocos, ação humana, educação ética, relação mestre/discípulo e etc. só serão reais, quando localizados no interior de uma realidade histórico-social concreta e, portanto, todas essas elucubrações vazias só são possíveis, porque se abriu mão de pensar a Filosofia no interior de uma teoria social, aliás uma conquista histórica da Modernidade e por nunca se ter passado pela experiência de confronto com forças políticas que tem na dominação do outro, sua razão de existência, fato que provocaria um choque de realidade e, provavelmente, tornaria evidente que coisas do tipo: “o cuidado de si implica, do ponto de vista ético, em sempre levar a sério o outro”, é na verdade, apenas uma petição de princípio, utilizada por gregos e troianos para alcançar seus objetivos estratégicos e isto é tão elementar meu caro Watson, que nenhum diálogo socrático/habermasiano é capaz de causar leve arranhão.

2.2) no interior de uma concepção abstrata de antropologia filosófica em que a cidadania vinculada à noção de dignidade humana, impõe e exige (!?) seu reconhecimento, não permitindo (!?) qualquer forma de violência contra ela. (CARVALHO, A. D. de 2016). Ou ainda, no interior de uma concepção ética de acolhimento intersubjetivo (!?) e de vivência da hospitalidade apela (!?) para o espírito de confiança (!?) e de aliança entre os sujeitos da ação, entre os diversos atores sociais. (BAPTISTA, I.: 2016). Por fim, que a articulação adequada entre teoria/prática pedagógica, exige das instâncias envolvidas (universidade/escola), que ambas estabeleçam interlocuções como um postulado básico do reconhecimento social do outro. (TREVISAN, A. L. 2011).

A questão da dignidade humana não é nova e o fato dela aparecer como uma necessidade básica, revela que as condições histórico-sociais, que se opõem à sua efetivação, ainda permanecem de alguma forma presentes na realidade contemporânea, de modo que, excluindo aqueles setores que fazem pura demagogia com este assunto, o fato é que a educação filosófica só desempenhará um papel relevante, isto é, de mudança nas relações de força, na medida em que, conseguir falar aos habitantes do andar térreo da sociedade, incluindo a turma do sopão, não enquanto pessoa ética simplesmente, mas enquanto pessoas portadoras de direitos concretos, entre eles, o mais elementar, o direito à vida, ou a um trabalho, que lhe assegure para si e sua família, condições mínimas de existências, algo aparentemente simples, mas que o capitalismo global não consegue atender, em razão de ter perdido todas suas virtualidade civilizatórias. Nesse sentido, não mencionar sequer uma vez, com todas as letras tal

realidade, deixa evidente a limitação praxica dos autores e, portanto, a assunção de uma antropologia abstrata. Do mesmo modo, as boas intenções de hospitalidade com o “outro” e a suposta aliança entre diversos atores sociais (!?), revela a ingenuidade de pensar a educação/escola como espaço de contradições apenas não-antagônicas, de modo que, embora seja louvável a disposição em querer construir relações éticas mais humanas, o fato é que o espírito vampiresco da Pedagogia do Capital, que impera no interior das escolas, coloca a exigência de uma ética realista, que não tem espaço para os agentes do capital na educação, uma vez que estes são os grandes responsáveis por aplicarem na íntegra todas as medidas desumanas que transforma cada vez mais a educação (educadores e estudantes) em uma simples mercadoria. Sendo assim, a narrativa de reconhecimento social do outro, como uma forma para superar a dicotomia teoria/prática, se não for devidamente demarcada e localizada nos contextos institucionais, que dispõem os sujeitos/agentes educativos em relações assimétricas de poder e que, portanto, possuem concepções distintas de educação/escola, corre o risco de ser mais uma proposta de Filosofia da Educação, que não saberá encontrar os eixos norteadores para mobilizar aqueles setores potencialmente interessados em rupturas estruturais.

2.3) no interior de uma visão que pensa que (supostas) experiências/exercícios espirituais em torno do cuidado de si e de hospitalidade com o outro, permite ao sujeito (?) melhorar sua “relação com a verdade” com vista a formar o eu (!?) para transformar a cidade (!?). E, ainda, que continuar cegamente na rota da narrativa moderna aproxima a humanidade de sua autodestruição. (GOER-GEN, P. 2016). Por fim, numa concepção de formação como ética da construção de si (!?) voltada para a “prática de si”. (GALLO, S. 2016).

A ideia de aperfeiçoamento individual/social ganhou com a Modernidade, entre outras referências, o aparato do conhecimento histórico, de modo que, qualquer tentativa para pensar as possibilidades de formação (emancipação?) humana não podem prescindir de uma análise mais ou menos competente das dinâmicas estruturais que moldam as formações histórico-sociais. Por outro lado, a Modernidade trouxe consigo o postulado de uma igualdade fundamental entre os humanos e isto incomoda sobremaneira seus críticos e não por acaso o recurso constante a Nietzsche e a Heidegger, notórios pensadores antidemocráticos. Nesse sentido, toda narrativa que confunde (de forma proposital?) elementos antroposociais da Filosofia Antiga (ocupa-te

de ti mesmo, imperativo ético socrático) com a crítica Contemporânea (da razão instrumental, p. ex.), termina por cantarolar o samba do crioulo doido, enquanto pensa que a submissão do “sujeito” (qual?) ao conhecimento científico/tecnológico (Ibid.:155), ou seu assujeitamento pelas forças sociais (Ibid.:23), se constitui no auge da reflexão filosófica. Na verdade, a ideologia de estilos/técnicas (diferentes) de existência e pratica/cuidado de si já foi há algum tempo apropriado/reproduzido pela indústria cultural, de modo que, se tornou pura ingenuidade (ou será reacionária?) pensar que a recusa da política de identidade (de classe?), seja coisa do passado (modernista). Ledo engano. Cada vez se torna mais claro para amplos setores, que a formação de educadores necessita de uma perspectiva histórico-social proletária, pois esta é sua condição de classe, porém, sem reducionismos, uma vez que, uma classe social só se define em relação dinâmica a outras classes sociais, de modo que, os educadores precisam ser educados no interior de uma concepção complexa das relações humanas, onde as questões sobre a produção/distribuição do poder, da riqueza e da cultura, dão a tônica do que deve ser valorizado na educação/escola e não uma suposta irracionalidade da Modernidade, que avaliada em termos abstratos, se tornou campo fértil para a propagação de ilusões ideológicas, notadamente, as reacionárias, ora travestidas de espirituais/cósmicas, ora de ética da interioridade, etc.

2.4) como “experiências de pensamento” (!?) e de espanto/admiração (!?) diante do mundo e, assim, a filosofia reivindica (!?) que exerçamos (quem?) nossa atividade mais “alta e talvez mais pura” que é a atividade de pensar, onde ecoam os ensinamentos (!?) de Cícero e Montaigne “filosofar é aprender a morrer” e de Ésquilo que ensina (!?) “aprender pelo sofrimento”. (HERMANN, N. 2016).

A fraqueza fundamental desta concepção sobre o papel/tarefa da Filosofia é que ela pensa poder querer estar isenta/neutra/purificada dos embates que ocorrem na sociedade (do capital), de modo que, a questão essencial que precede qualquer outra é saber qual é a atitude do filósofo diante das “coisas impuras de um mundo impuro”? Assim, de nada adianta falar em cientifização do campo profissional, se a própria academia vive/sobrevive da narrativa da competência científica, já que é genitora de um novo humanismo: o Homo Lattes, na feliz expressão de Antonio J. Severino. Por outro lado, os problemas humanos não se resolverão no âmbito (estreito) do pensamento e da atitude de espanto/admiração diante de um “mundo complexo e sedento de novidades”, já que se sabe há algum tempo, que é na luta por direitos, que os habitantes do andar

térreo, conseguem por freios aos processos anti-civilizatórios das sociedades (do capital), de modo que, a aprendizagem dos processos que possam viabilizar a emancipação humana, não se fazem pelo sofrimento, mas antes, o contrário, isto é, para evitar justamente o sofrimento. Assim, aqui cabe uma pequena digressão psicanalítica. Esta ladainha sobre “filosofar é aprender a morrer” é típica de certos setores (médios), que “sofrem” com um (leve) incômodo existencial por verem que suas vidinhas estão resolvidas do ponto de vista material, já que, “viver a vida” é preocupação daqueles que têm pouco tempo para filosofar. Por fim, apenas um exemplo para reflexão para uma dita “alta e pura” filosofia: será que o fato de alguns juizes e desembargadores (quase uma centena deles), serem pegos vendendo sentenças judiciais para o crime organizado, espantaria alguém? E a “punição” dada a eles (aposentadoria compulsória), deixaria alguém admirado?

2.5) no interior de uma concepção, que vê no polimento de conceitos/signos, os meios ideais pelos quais, uma metafísica do acontecimento, consiga “mobilizar o pensamento” e/ou “ pensar no pensamento” para interpretar/decifrar casos problemáticos(!?). (GALLO, S.2015). Ou ainda, como máquina de guerra (dá o que pensar) que atropela o pensamento sonolento, forçando-o a pensar o imprevisto.(ASPIS, R. L. 2015). Por fim, a ideia de que a igualdade é um princípio e nunca um objetivo de uma Filosofia da Educação, que se bem entendida, não emancipa ninguém, senão que apenas possibilita que o outro se emancipe por si só. (KOHAN, W. O., 2003).

Aqui como em outros lugares, tudo passa pela experiência forçosa de pensar e se possível, pensar o próprio pensamento. Pensar é viajar. Mobilizar o pensamento para uma (nova?) realidade que se apresenta diante dos olhos e que (ainda) não foi devidamente pensada. Isto é o principal. É isto que leva à reflexão e à necessidade de elaborar/encontrar o conceito apropriado para decifrá-la. O ensino de Filosofia é pensado, antes de tudo, como (ensino) (re) elaboração cognitiva de conceitos, por meio dos quais, se possa pensar a singularidade daquele acontecimento que acabou de ocorrer e, assim, se crê, que o enfrentamento teórico do problema é o início de sua resolução. Ou seja, homens e acontecimentos, se cruzam como na astúcia da razão hegeliana, porém, diferente da concepção universalizante de Hegel, a visão anarquista, só consegue ver, casos singulares, átomos sociais, individualismos, subjetivismos, conceptualismos, etc. e, portanto, a razão objetiva (ciência) é suspeita, pois aspira ao universal e sendo cada homem o seu próprio juiz, quanto ao que é certo e errado, então não há porque a

Filosofia (e seu ensino) se preocupar com outra coisa que não seja “prática de si, técnica de existência”.

Em outras palavras, nada melhor do que fechar os olhos para os efeitos concretos produzidos pela política educacional oficial e o abandono da luta política organizada no interior da escola como necessária para enfrentar a Pedagogia do Capital, apenas reflete o grau de decomposição a que chegou a sociabilidade do capital e com ela, de certos setores médios que sentem o chão fugir sob seus pés e desesperados, se voltam para saídas individualistas, mesmo quando estas não são consideradas, propriamente, como tais, isto é, não existe saída (pela esquerda), pois que, “é no ato de sair que surge a saída” (Ibid.:p.142). Mas por qual razão se busca fugir? De quem se foge? Se foge da escola que aprisiona os corpos e o pensamento Ao mesmo tempo, foge-se da Filosofia institucionalizada, ministrada por filósofos professor-funcionário. Resultado. Ensino regulado. Como mudar esta triste realidade? Para a autora, entre outras coisas, um ensino máquina de guerra, mas que, infelizmente, não se define pela guerra (contra os agentes do capital na educação, p. ex.) é aquele que busca um encontro forçado (ensinar é violentar?) com os alunos e com o auxílio de signos, provoque-os a pensarem e a encontrarem as impossibilidades para criar possíveis (!?), embora não se saiba muito bem, nada a respeito destes possíveis. Aqui também, tudo se resolve no pensamento e pelo pensamento e quando se fala em trazer para a escola, aquilo que está por se criar, aquilo que é imprevisível (Ibid.:144), peca-se pelo excesso de otimismo em pensar, que a iniciativa individual dos alunos encontrarão por si o signo que possa mobilizar seu pensamento para criar esses impossíveis, já que é pecado mortal, querer imprimir (ensinar?) qualquer coisa que seja, a não ser signos que ajude toda gente a pensar.

É óbvio que a coisa colocada dessa maneira desliza ladeira abaixo para o campo da ideologia e da abstração indeterminada. Ora, a característica de toda ideologia é sua generalidade. E, embora uma generalização não seja uma abstração, ela pode facilmente se tornar tal. Assim, se se quiser evitar tanto uma coisa como a outra, nada melhor do que localizar o debate filosófico no interior de uma perspectiva histórico-social, pois isto força os estudantes a pensarem um determinado tema em sua relação complexa com uma realidade dinâmica e contraditória, isto é, na sua processualidade objetiva, de modo que, no limite, se as aulas forem bem conduzidas (não por um anarquista), aprenderão a questionar os pressupostos epistemológicos que norteiam toda narrativa ideológica e a forma (autoritária) como as escolas são geridas pelos seus gestores. Feito isto, pode-se

afirmar que aprenderam algo novo que não sabiam, isto é, que a “espontaneidade do encontro e/ou do acontecimento”, não é suficiente para substituir o velho, o que está deteriorado. É preciso a ação humana consciente e determinada para fazer o novo brotar e isto não é tarefa do pensamento, mas sim, da práxis social, que dessa maneira, pode demonstrar a efetividade ou a não-efetividade de seu pensamento e/ou de um conjunto de signos, que foram extraídos de uma Filosofia, embebida de Teoria Social, uma vez que, não-saber como tirar proveito das conquistas epistemológicas das Ciências Sociais, resulta em querer inventar a roda, algo aliás, perfeitamente normal, entre aqueles que autonomizando a linguagem e a razão discursiva ao seu extremo, se desvincularam da realidade (do capital global) e terminaram por cair nas teias da ideologia.

Além disso, não há dúvidas, que os problemas sociais/humanos assumem uma forma teórica, porém, serão resolvidos de forma prática, ou não serão solucionados e que, portanto, em sociedades desiguais e instituições heterônimas, o novo tem diferentes apelidos, mas concretamente definido, atende pelo nome singelo de igualdade social e instituição instituinte e não simplesmente igualdade de inteligência, de modo que, os signos que não mobilizam o pensamento filosófico, em última instância, para estas realidades (utópicas), permanecerão ainda, na esfera da especulação teosófica e se a Filosofia da Educação (nas competências que lhes são próprias) se isenta em ser a porta voz daqueles sujeitos que vivem/sobrevivem do trabalho (a maioria silenciosa) e que são forçados pela repressão/alienação a se conformarem às reformas que retira seus direitos para se “preservar a paz social” (dos cemitérios), então mostra apenas, que se tornou refém (sem o saber?) da racionalidade burguesa, que se esforça em convencer toda a gente, que o *laissez-faire* do mercado, naturalmente, supervisionado pelos “técnicos preocupados com a situação dos cidadãos”, trará a nação, novamente, para os trilhos do progresso. Por fim, apenas um exemplo concreto (um caso), que poderia, talvez, ajudar a pensar a possibilidade de uma nova forma de ver a (velha) política. A decisão de uma juizeca lotada na (in) justiça do estado do Paraná, inocentando o então governador (do PSDB), notório protofascista-mafioso, pelo “Massacre do Centro Cívico”, em que cerca de 200 professores e estudantes foram hospitalizados/feridos por protestarem, pacificamente, contra a reforma da previdência, se constitui em um acontecimento singular (um caso) da máquina de guerra dos governos do capital, ou se trata de prática rotineira dos poderes da República da Propina, onde os movimentos sociais são criminalizados por lutarem para preservarem direitos e onde a justiça se especializou (\$) em prender pobres e a soltar bandidos ricos? Como a Filosofia poderia

ajudar a pensar uma nova política, onde não haveria espaço para este tipo de seletividade social com a narrativa jurídica de que todos são iguais perante a lei?

3ª) uma outra, bem mais específica e compreendida como crítica (auto) reflexionante, com base na Teoria Crítica (ANIBAL, G.2010; DUCI, J. R. 2014; GOMES, L. R. 2010a, 2010b e 2015; PUCCI, B. 1998 e s.d.), cuja característica fundamental é o peso que jogam na suposta potencialidade emancipatória da razão auto reflexiva crítica, por meio da qual, se pensa contribuir para o esclarecimento geral da nação (gregos e troianos?), evitando a todo custo buscar a totalidade do real, visto que se trata da não-verdade (do capital global?), ao mesmo tempo, que por meio da competência comunicativa (Habermas), aposta em interações consensuais/compreensivas (com traficantes, mafiosos e partidários da Escola sem Partido?) e rejeita a teoria de classe proletária (porque ela lembra a emancipação por meio de revoluções violentas?), substituindo-a pela teoria da semicultura, que tem a virtude de levar à conscientização (processo psicanalítico?) das contradições sociais que impedem a conciliação total (entre oprimidos e opressores, explorados e exploradores?) e para que toda este quiproquó dê certo é preciso cacarejar bem alto que a finalidade ética da educação é que Auschwitz (Adorno) não se repita (!?) nunca mais (fazendo vistas grossas à existência de campos de concentração para palestinos [eles não são humanos?], desde a fundação do Estado de Israel, ou se não se quiser ir tão longe para vistas tão míopes, refrescar a memória das chacinas, que atingem índios, posseiros e jovens pobres das periferias das grandes cidades).

Assim, embora a Teoria Crítica, principalmente, Horkheimer, Adorno e Habermas, não se cansam de se referir à filosofia materialista de Marx, o fato é que, ao se fazer uma leitura mais atenta desta relação (ASSOUN, P-L & RAULET, G.:1981), o que se encontra em termos epistemológico-políticos é uma utilização bem seletiva dos textos marxianos com vista a não só fundamentar esta ou aquela formulação teórica, mas sim, para legitimar uma nova filosofia idealista da história, que se viu na obrigação de explicar a situação internacional surgida após a derrota dos movimentos proletários na Europa e o amplo apoio que o nazi-fascismo (personalidades autoritárias) recebeu do conjunto da população do continente; juntamente com a ascensão do estalinismo no leste europeu e, por fim, a consolidação da chamada sociedade administrada.

Nesses termos, seus herdeiros teóricos, reprisam a linha de força original da escola, que é a crítica da Modernidade, identificando esta com a emergência de uma

“razão instrumental”, por meio da qual, o ideal de emancipação humana estaria seriamente comprometido, em virtude de que se trata de uma nova versão da “racionalidade dominadora”. Admitido isto, a questão agora é saber como a educação e, portanto, o próprio papel da Filosofia da Educação nesse contexto, poderia contribuir para evita/resistir/superar tais condicionamentos. Em linhas gerais, esta concepção, se comparada com as anteriores, esboça uma (leve) preocupação em localizar as questões relativas à formação humana no interior de uma visão social que se pretende crítica, porém, se analisadas mais de perto, constata-se diversas ilusões dogmáticas e indeterminações abstratas, em razão de certas dificuldades em localizar as tais críticas filosófico-políticas, no interior de uma visão antagônica das relações sociais e, portanto, compreendidas numa totalidade social, que se expressa nas formas institucionais (BIRD, FMI, OMC, ONU, Fórum de Davos, etc.) pelas quais o capital global assegura/regulamenta seu domínio/hegemonia sobre os cinco monopólios que modelam a mundialização contemporânea (AMIN, S.:2001), juntamente com a imposição do paradigma da democracia representativa, que no final das contas só tem servido para desviar a atenção da necessidade de superar o dualismo Estado/sociedade civil, por meio de uma concepção negativa de filosofia-política, isto é, por meio de políticas transitórias que coloque em xeque a narrativa democrática, de modo que, fora desse contexto, a chamada Teoria Crítica, se perdem em elucubrações (vazias de conteúdos transitórios) do tipo ilusionista: “o modelo de discussão, de deliberação pela argumentação, estaria na base da emancipação social, fundamento de uma governação democrática”, ou ainda, com base em Boaventura de Sousa Santos, que “o paradigma emergente pós-moderno [aposta] nas racionalidades locais, tão adequadas às suas necessidades locais (!?), na medida em que forem democraticamente formuladas pelas comunidades interpretativas”. (ANIBAL, G.:2010), fazendo tábua rasa do desenvolvimento histórico-social dos países latino-americanos, somado mais recente-mente com o poder militar das milícias criminosas, que se caracterizam por relações de brutal expropriação material/simbólica das comunidades pobres, trabalhadoras e marginalizadas, ao mesmo tempo, que ocorre a criminalização dos movimentos comunitário-sociais, quando estes produzem práticas de democracia direta (anti-sistêmicas) e tudo isso com o aval do monopólio (pós-moderno) dos meios de comunicação, que não admitem de nenhuma maneira, que as “práticas emancipatórias concretas”, sejam objeto de (re) conhecimento público-estatal, haja vista, a audiência espantosa que candidatos proto-fascistas têm tido diante do eleitorado desses países.

Além disso, em relação às concepções analisadas acima, os proponentes da Teoria Crítica, se mostram muito mais realistas no sentido político do termo, quando ao se referirem ao papel emancipatório que a educação pode desempenhar na vida dos estudantes, relacionam o atendimento desta necessidade formativa com uma visão social do problema, de modo que, “a dimensão crítica da cultura, que deveria garantir a emancipação, se desvincula da ação social e acaba cedendo lugar a forma dominante da consciência social voltada para a adaptação e o conformismo” (GOMES, L. R.: 2010b), ou quando afirma que: “A política, enquanto dimensão vital da sociedade, que computa a essência cultural da Paidéia grega e do ideário moderno da Bildung, encontra-se hoje eclipsada no interior de uma concepção de sociedade em que impera, de forma reducionista, a dimensão privada, administrativa e gerencial da política” (GOMES, L. R.: 2010a). Assim, com base nesse diagnóstico, como cabe ao educador crítico agir? Nesses termos, afirma o seguinte: “as análises de Adorno são claras quanto à necessidade do compromisso da escola (qual?) com a construção de uma sociedade justa (qual?), denunciada pela forma como a instituição escolar operava (!?) o processo de massificação e impedia a experiência formativa autêntica das pessoas, que desejavam (!?) uma vida mais digna e feliz” (GOMES, L. R. 2015).

Com efeito, com base nestes textos e citações, embora se veja um esforço de reflexão, que busca relacionar a educação com a dimensão da política, entendida como campo onde atuam forças com interesses diferentes, no entanto, ficam muito aquém das necessidades de uma compreensão estratégica do problema da formação, de modo que, em nenhum momento se vê uma análise um pouco mais crítica em que se busque caracterizar as forças políticas que atuam na sociedade (capitalista), em termos como realmente são, isto é, como forças políticas não apenas diferentes, mas antagônicas e com interesses contraditórios: de um lado, as forças representativas dos interesses do mercado capitalista com seus exército de gestores e escravos de consciência; de outro lado, as forças do progresso social, onde se localiza a Teoria Crítica com seus limites epistemo-lógico-políticos, mas onde atuam também, outras concepções, que não vê a educação política (de estudantes/educadores) apenas como “auto-reflexão crítica sobre o processo de semiformação da sociedade(!?)”, ou como um desafio investigativo para “dar continuidade ao empreendimento cultural e político da sociedade (!?), ou ainda, em termos abstratos sobre supostos conteúdos dominadores da razão instrumental e etc., mas sim, antes de tudo, como um empreendimento estratégico, que busca (auto) formá-los na prática da contestação organizada, pois as questões relativas à formação dos

setores sociais que habitam o andar térreo da sociedade, só serão efetivos, se localizadas no interior de suas demandas mais imediatas, algo que implica na capacidade de suas direções em saber traduzi-las em termos negativos e transitórios, para que a questão da participação não seja manipulada pelos gestores do sistema.

Entretanto, a maior limitação que pesa sobre os ombros da Teoria Crítica (para não falar das outras concepções supra analisadas) é a de que tais análises não inserem o debate sobre a formação humana (e a do educador), no interior de relações sociais/institucionais desiguais, realidades que obrigaria examinar as atividades laborativas, educativas, políticas e ideológicas condicionadas pelas relações das classes (sociais) entre si e, dessa maneira, colocaria a necessidade para a Filosofia da Educação, em teorizar sobre os aspectos práticos que dizem respeito ao fato de como os grupos/categorias sociais e as pessoas vivas e reais, cada qual em suas funções profissionais, estão se movimentando/organizando suas atividades políticas no interior da educação/escola e seus vínculos (direto/indiretos) materiais/simbólicos com os aparelhos estatais, de modo que, as relações mútuas (e harmoniosas?) que se mostram aos olhos de todos como sendo de ordem (inter) pessoal (Eu/Outro; Mestre/Discípulo; Gestor/Professor, etc.), na verdade escondem relações assimétricas de poder, de renda e de cultura (política) e exige do educador uma visão negativa das filosofias instituídas e:

3.1) a perspicácia para saber rejeitar a narrativa em voga de pensar a luta política apenas em “termos de micropolíticas (!?) por meio das quais, se supõe “deslocamentos no pensamento (!?)” e, portanto, onde a questão do “Estado” (!?) não pode ser mais considerado o foco “central do poder” (!?). (TOMAZETTI, E. M. 2016), uma vez que, como medusa, o Estado (capitalista) assumiu diversas facetas (Estado-Nação; Estado-Sociedade Civil; Estado-Gerente; Estado-Providência; Estado-Mínimo; Estado-Polícia; Estado-Cientista; Estado-de Direito; Não-Estado; etc.) para melhor exercer seus domínios, pois a literatura burguesa (e a de um certo anarquismo) propagaram a ideia de que as medidas decisivas não são mais tomadas pelas castas-estatais e assim, buscam disfarçar (de forma involuntária?) os interesses ideológicos das elites que controlam/monitoram (de forma seletiva) suas diversas instâncias, basta ver as denúncias feitas pelo ativista E. Snowden e pelo site Wikileaks;

3.2) fatos que obrigam a reconhecer também, que a violência estrutural (de classes) estatal (tácita/ manifesta) está presente, desde sempre, nas relações sociais/

institucionais/interpessoais, pois embora a visão burguesa queira ver na violência (individual do “mais forte”) a fonte da divisão da sociedade em classes, o que é um equívoco evidente, mas que serve de justificação ideológica para se conformar com a repressão, por outro lado, não se deve e não se pode ocorrer no equívoco contrário, quando se pensa (PUCCI, B.:1998), que: “Ao abominar a violência, em todas as suas formas, inclusive as mais sutis, mascaradas sob a aparência de uma “falsa bondade” (aspas do autor) aponta (Adorno) para o esclarecimento reflexivo e crítico – a serviço de valores inalienáveis como a verdade e a liberdade (!?) - como força (!?) capaz de desatar as amarras de uma situação desesperadora e restabelecer o justo equilíbrio (!?)”. de modo que, este tipo de postura não consegue perceber, provavelmente por nunca ter passado por situações de enfrentamento com o aparelho repressor do Estado-Polícia, ou se passou por tais situações, não conseguiu extrair as conclusões realistas de que a questão da não-violência, não se resume ao âmbito de uma opção racional e individual daqueles que a sofrem todos os dias em suas vidas já bastante exploradas/ oprimidas, mas sim, se trata de um elemento histórico inerente à forma de como os gestores (burgueses) se relacionam com as outras classes sociais e nessa perspectiva, pensar que o Estado-Polícia abriu mão de exercer suas prerrogativas repressivas quando estas se mostram necessárias por conta de que agora se supõe que a luta ocorre nos espaços públicos por meio de embates discursivos, apenas revela a crença infantil da chegada do Reino da Cinderela nas relações sociais/humanas/educacionais.

Nesse sentido, as análises da Teoria Crítica não são negativas coisa nenhuma, pois confunde negatividade (dialética) com a recusa (simples e direta) da imediaticidade presente na vida dos seres humanos e, assim, se perdem em elucubrações metafísicas de que o “pensamento crítico” consiga atuar de “modo proveitoso” (!?) num cenário desolador onde campeia a “ausência de reflexão”, afim de que consiga realizar a conciliação total (!?) entre senhores e escravos, de modo que, a narrativa da não-violência a qualquer preço, demonstra a cegueira política (ou a covardia?) daqueles que abriram mão da luta política concreta, pois como afirma GARAUDY, R.:(1968:341): “Concretamente na história, jamais se coloca o problema da escolha entre a violência e a não-violência, mas sim da escolha entre duas (dois tipos de) violência em conflito. Somente por abstração é que se coloca a opção da não-violência absoluta”. É óbvio que não se trata de fazer a apologia (inocente) do emprego da força militar para resolver problemas educacionais, mas reconhecer (desde Maquiavel), que um programa filosófico (político) de reconstrução educacional-social radical, enfrentará obstáculos de

toda ordem, fato que obriga a Filosofia da Educação (Negativa), a adentrar no campo prático de pensar uma política transitória para a questão da formação humana e;

3.3) por fim, aceitar o desafio de elaborar/localizar uma teorização sobre a existência das classes sociais e a produção (histórico-cultural) do conhecimento humano, não só para efeito de uma correta compreensão dos sujeitos políticos que produzem filosofia para justificar/explicar a ação histórica, mas principalmente, para empreender uma análise concreta (institucional) de como as pessoas, em seus papéis sociais-profissionais, se situam, em termos epistemológico-político, em relação às outras pessoas, também no exercício de seus papéis sociais-profissionais e, portanto, no caso específico da educação filosófica (e política) do educador, da urgência de pensar as possibilidades de constituição (formação) de um sujeito social anti-sistêmico, pois que, entre outras razões, se se pretende efetivamente falar em emancipação humana, não há como não considerar o embate conflitivo (às vezes violento) entre aqueles que são favoráveis a tal empreendimento e aqueles que são naturalmente contra. Porém, isto é assunto para se desenvolver em outro tópico.

4ª) por fim, uma quarta posição mais preocupada em pensar/inserir os problemas humanos num horizonte de interação cultural geo-histórica. Nesse sentido, e com o devido cuidado para não cair em generalizações indevidas, parece que a Filosofia da Educação está passando, neste momento histórico, pelo mesmo processo que outras disciplinas (a sociologia, p. ex.) experimentaram em um passado recente, sem talvez, com a mesma intensidade de apoios institucionais que recebeu, isto é, a necessidade propriamente filosófica de localizá-la em um contexto geográfico específico, para começar a partir daí, a se preocupar com os seus próprios problemas, no caso, o contexto de dependência filosófico-histórica das sociedades latino-americanas.

Com efeito, de forma bastante esquemática, parece que há um certo senso-comum entre os autores que escrevem sobre o assunto (CALDERA, A. S.:1985; CULLEN, C. A.:2005; GOMES, R. :1990; MARCONDES, O. M.:2014; SEVERINO, A. J.:2014 e 2018 [mimeo]), de que a reflexão filosófica que se desenvolveu por essas paragens, com raras exceções, se caracterizou, antes de tudo, pela sua inautenticidade, isto é, os temas, problemas, pensadores, etc., que foram objetos de tais estudos, trataram mais da realidade européia, do que da própria realidade em que estavam inseridos.

Assim, diante de tais fatos, se iniciou então, um movimento teórico-político, que busca pensar a contribuição específica que a filosofia produzida nesses países, poderia dar para a Filosofia como tal, isto é, como inserir o que é regional e particular na universalidade exigida pela reflexão filosófica desde seu nascimento. Nesses termos, em que pese a diversidade das contribuições de filósofos latino-americanos para a questão educacional (SEVERINO, A. J. 2014), parece que será preciso considerar, que aqueles estudos que souberem diagnosticar a alteridade latino-americana, no quadro mais geral da cultura política da dependência (consentida, tolerada e desejada) (SINGER, P. 1998) das elites tradicionais (políticas/econômicas/militares/etc.) desses países em relação aos centros metropolitanos, fornecerá assim, o trajeto mais seguro não só para a reflexão filosófica da educação, mas também, abrindo o caminho para se constituir um grupo de educadores (radicais) preocupados em pensar como se desenvolvem as relações e processos da dependência estrutural que o capital exerce sobre o conjunto daqueles que vivem do trabalho no continente, de modo que, na escola/educação, com base na experiência histórica da proeminência do dualismo: cultura científica/ filosófica e dependência econômica/política, a cultura da dependência será enfrentada com a cultura política proletária que pleiteia (de forma transitória) na questão da formação docente, a autonomia do trabalho político-pedagógico dos educadores como uma maneira de resistir organizadamente contra os desmandos da Pedagogia do Capital e a inércia vazia do senso-comum pedagógico.

Nesse sentido, afirmar que a cultura política proletária deverá informar os processos educativos emancipatórios, não autoriza ninguém a deduzir que quaisquer outras concepções de cultura filosófica (na esquerda) e/ou de problemáticas específicas, estariam excluídas de antemão e de forma dogmática/automática das reflexões sobre os problemas educacionais regionais, em razão de suas opções/posições mais moderadas. Não se trata disto. O marxismo bolchevista, se configurou e vem evoluindo, a partir dos confrontos ideológicos (negação dialética) que estabeleceu com outras filosofias, notadamente, as de cunho liberal e sociais-democráticas e de franca oposição às de caráter nazi-fascistas, buscando substituir abstrações vazias de conteúdos históricos, por análises informadas sobre tais processos históricos e, assim, reduzindo ao máximo ilusões de toda ordem, fato que obriga seus adversários a reconhecerem (se não forem dogmáticos), seu amplo vigor ontológico, independente das crises terminais anunciadas por seus inimigos costumeiros.

Nesses termos, a aspiração de integração filosófica-cultural da América Latina (SEVERINO, A. J.:2018 mimeo.), ou de recusa relativa (e por que não seletiva?) de sua dependência em relação ao que é produzido fora dela, tanto quanto, a defesa urgente de uma nova consciência da identidade mestiça dos latino-americanos (MARCONDES, O. M.:2014), têm como um de seus pressupostos, que é preciso ultrapassar as barreiras/fronteiras impostas pelos Estado-Nações. Ocorre, que a realidade desses países, são essencialmente heterogêneas entre si e em alguns casos, plena de antagonismos, além do que, a diversidade se dá também, em termos linguísticos, étnicos, religiosos, subculturais, etc., tudo isso somado a um desenvolvimento histórico que aglutinou aspectos residuais pré-modernos com traços emergentes pós-modernos, englobados numa incompleta modernidade (PELLEGRINI, T.,1995:88), porém, com uma interessante (e interesseira) unidade política, **a**) que é a cultura golpista das elites locais (parte dela de origem mestiça), sendo que a democracia (representativa), sempre foi tratada apenas como uma questão de conveniência pragmática e que para ter vida longa, **b**) se associaram sem peso na consciência, com o imperialismo (norte) americano (que possui quase uma centena de bases militares na região), transmudando suas traições e impotência de classe degradada em álibis para um presumível vazio de projeto soberano de nações (GALEANO, E.1980:15), de modo que, **c**) quaisquer propostas filosóficas de integração/interven-ção cultural, não pode prescindir de análises que levem em conta as relações de poder de classe e a existência (bem organizada) de uma violência estrutural/ institucional, que desde sempre, assombra o continente, criminalizando os movimentos sociais e, sendo assim, **d**) uma Filosofia da Educação (teorização/ensino) que pretende assumir para si, a tarefa de recuperar/recriar aqueles conheci-mentos filosóficos que considera essenciais para seu modo de ser/não-ser (humano) latino-americano, necessita ter como referência essa experiência histórica determinada, sem cair no provincianismo e, ato contínuo, precisa também, incorporar pelo menos os seguintes momentos:

4.1) uma crítica determinada da cultura dominante, elitista, tecnocrática, (neo) tecnicista, gerencial, aristocrática, oligárquica, burocrática, reificada, manipuladora, dissimulada, imagética, imperialista, pós-moderna e propagadora do modo de vida (norte) americano; de modo que, uma proposta/ prática de educação filosófica, sabe que se trata da formação de uma cultura política capaz de travar disputas em torno do sentido/significado para os habitantes do andar térreo, de coisas como o papel que cabe

à escola/educação em sociedades desiguais e qual tipo de formação se torna necessária para o humano pensado como um ser em processo de escravidão/emancipação.

4.2) crítica negativa das propostas de filosofias educacionais (oficiais/não-oficiais), da “cultura da paz”, dos “direitos humanos”, de “hospitalidade com o outro”, do “cuidado de si” etc., pois podem esconder a pretensão do lobo em cuidar de suas ovelhas (CUEVA, A.18:1983), além de não enfrentarem o analfabetismo político que grassa na sociedade, mas também, por serem inócuas do ponto de vista da luta político-cultural, servindo apenas como terapia espiritualista de certos setores (acadêmicos) para acobertar sua covardia/impotência praxica diante da cruenta violência histórica praticada pelas elites tradicionais contra o conjunto das populações pobres do continente, de modo que, o enfrentamento adequado dessas questões, passa por uma formação cultural que saiba integrar um programa filosófico com a necessidade de recuperar a memória histórica das lutas sociais

4.3) reconhecer que uma integração/intervenção cultural, só se realiza efetivamente, se for acompanhada de uma democratização da política, da economia, dos meios de comunicação e da própria cultura, que de resto, como se sabe, são movimentos bastante desiguais nos vários países que fazem parte do continente e são problemas candentes que uma educação filosófica não pode deixar de abordar no interior de políticas transitórias, de modo que,

4.4) parece pois evidente que se faz urgente e necessário formar direções/vanguardas políticas (TROTSKY, L.:2009) e/ou intelligentsia radicais (WILLIAMS, R. 2000) capazes **a)** de não fazerem tábua rasa do passado/presente do continente latino-americano e o projeto econômico-político de suas elites para promover/sacralizar as desigualdades sociais; **b)** em debater/construir um programa filosófico através de seminários/congressos de pesquisa regionais, que viabilize/prepare/promova intervenções político-culturais determinadas com o objetivo, tanto de desnudar o fracasso das alternativas democrático-burguesa de governo que se prestou até o momento, para fazer rodízio com as formas oligárquicas de poder, quanto das políticas de reformas dentro da ordem, de modo que, **c)** esta programação, ao ir da crítica ao euro-centrismo e das crises das filosofias européias, num contexto social de inúmeras contradições e de cultura hiper-mercantilizada, deverá ter claro, que nessas paragens, o projeto (inconcluso) de

emancipação da modernidade, ganha todo sentido, desde que colado a um humanismo concreto e à experiência histórica de luta de seus habitantes, que nunca abandonaram a utopia de um mundo de igualdade social/liberdade substancial.

Em resumo, diante desse cenário, uma proposta de Filosofia da Educação, que busca levar em conta toda essa complexa realidade (global/regional/local), precisa partir da (s) terra (s) (latino-americana: sociedades duais/desenvolvimentos desiguais) para atingir os céus, isto é, antes de tudo, é preciso definir quem são aqueles que compartilham condições sociais semelhantes, para só depois decidir quem serão os sujeitos de reconhecimentos recíprocos de iguais entre iguais e merecedores da atenção dialógica daqueles que tem a pretensão de transgredir o mundo do capital, para não se cair em idealizações ionosférica, tão distantes da superfície terrestre, quanto aquela que separa a Terra do planeta Plutão, de modo que, se pode afirmar que as concepções de Filosofia da Educação analisadas neste balanço, não conseguiram detectar três pressupostos essenciais do trabalho (pedagógico) do educador, que talvez lhes pudessem abrir um horizonte, além de propósitos vinculados ao pedagogismo funcional, qual sejam:

1ª) recusar, antes de qualquer coisa, todas as filosofias (da educação) existentes, em razão de sua inocência em termos da estratégia política, pois se não se tematiza a desigual distribuição da riqueza, do poder e da cultura no interior de processos histórico-sociais determinados como sendo fatores fundamentais que estão a bloquear uma formação humana emancipada, então não cumpre um papel efetivamente educativo, de modo que, se a questão passa pela ação (pedagógica) desenvolvida no interior da escola/universidade, então não se trata de propor mudanças (funcionais) nos espaços de formação (só se tiverem caráter transitório) por meio de conhecimentos e/ou de posturas filosóficas, seja lá quais forem, mas potencializar ações filosóficas-políticas negativas que aflorem tensões/contradições existentes no seio da instituição instituída e possam servir como ponte para a adoção de ideais fundados na igualdade social.

2ª) recusar também o ideário cristão de hospitalidade e/ou reconhecimento intersubjetivo com o “Outro ou com o próximo”, não apenas por serem inocentes e abstratos, mas porque, passa a falsa ideia de que “todos são irmãozinhos” e, sendo assim, cumprem o papel ideológico de desviar a atenção do problema da violência estrutural (histórica), que sustenta as elites (econômicas/ políticas/etc.) latino-americanas com seus privilégios iníquos e a arrogância de uma certa classe média intolerante e despolitizada, que está mais preocupada em trocar de carro e viajar para os

EUA, do que com os problemas/destino das Repúblicas (da Banana/Propina), de modo que, para se tornarem reais, tais ideais precisam ser inseridos num programa de intervenção filosófico-político, que recrie a formação cultural específica da AL com o objetivo de formar os habitantes do andar térreo dessas sociedades, para que os mesmos se reconheçam entre si como seres humanos portadores de direitos e produtores de cultura não-mercantilizada, algo que só poderá ser viabilizado, na medida em que se constituírem como força político-cultural em rota de colisão com as estruturas de poder neocolonial e sua surrada narrativa de que não existe vida inteligente fora dos padrões estéticos e políticos da indústria cultural.

3ª) reforçar que a formação política do profissional especialista, passa pela experiência singela de pertença à uma categoria social e a uma classe social despossuída em suas necessidades vitais de emancipação e que precisa de certa prioridade nos cursos de formação em razão de que se trata da formação de sujeitos sociais (anti-sistêmico), que por meio de ações determinadas (anti-capitalista), poderão superar os diversos entraves interpostos na efetiva educação humana, logicamente, tudo isso pensado no interior de um longo processo histórico-social, de modo que, a proposta (romântica) de pertencer a uma comunidade humana compartilhando uma cidadania universal, tanto quanto, aquelas que clamam por solidariedade e paz, entre os “povos”, embora sejam belos ideais, o fato real é que tais aspirações, para se tornarem viáveis, num mundo dominado pelo capital imperial, precisam antes ser combinadas com os generais da OTAN, pois parece que os mesmos, não são muito afeitos a ideais universais a não ser em sua forma retórica e argumentativa.

4º) avaliar no interior de uma concepção histórico-social, o caráter funcional atribuído até agora ao ser/não-ser educador que localizado na divisão técnica/social do trabalho é oriunda do processo de valorização do capital e da própria evolução do Estado moderno e no caso dos países latino-americanos, de Estados que não passaram pelas revoluções burguesas clássicas. Nesses termos, esta prática pedagógica está respaldada numa metafísica profissional, que busca no (sacramentado) processo ensino-aprendizagem, as vias (democráticas?) de um devir autônomo, porém sem se dar conta, de que é no trabalho político-pedagógico que se deve buscar novas razões político-epistemo-lógicas de uma escola/educação transgressora/emancipadora, não se esquecendo, de que todo esse complexo processo está naturalmente marcado tanto pelas tensões das relações sociais desiguais, quanto pelas ambiguidades de uma profissão cruzada por concepções identitárias antagônicas/não-antagônicas, de modo que, diante desse cenário, se faz

necessário.

5º) localizar o debate nas águas turvas da escola/educação como instituição instituída por normas/ regulamentos administrativos; legislação normatizada pelos CNE/CEsE/ CMsE; diretrizes curricula-res emanadas dos órgãos centrais do sistema; avaliações externas que visam classificar as escolas segundo a “eficiência de seus resultados” e controlar o trabalho dos educadores segundo a lógica da performatividade, etc., etc., todas essas medidas/estruturas pautadas na mais singela concepção heteronômica de educação, expressão das necessidades atuais da Pedagogia do Capital e, por fim,

6º) realizar uma crítica negativa das propostas sobre a natureza do trabalho pedagógico que o reduzem ao processo ensino-aprendizagem, seja pelas vias inter/trans/multidisciplinar, pois não se dão conta de seu fôlego curto diante de uma realidade (intersubjetiva) inerte em termos de iniciativa política e que não tem conseguido se colocar em movimento interativo com práticas (subjetivas) sociais anti-sistêmicas, de modo que, se faz necessário pensar um papel político (de classe) para a Filosofia da Educação, na medida em que consiga construir uma narrativa (negativa) em torno da função da escola como instituição instituinte, por meio da qual, se reivindica e se busca praticar a autonomia do trabalho político-pedagógico, porém, em razão das resistências/oposições que sofrerá por parte de gestores/burocratas, então todo esse movimento (tático), têm como objetivo, em última instância, dar uma contribuição na formação (política) dos educadores, para que compreendam com base na arte da guerra, que a educação, assim como a economia-política, é um campo de disputa de projetos antagônicos/não-antagônicos de sociedade e do que é e que significa formar o ser humano.

Capítulo 02

Balço negativo da literatura filosófica/sociológica sobre o fim da centralidade do trabalho.

Nascera com esse destino, ninguém tinha culpa de ele haver nascido com um destino ruim. (...) Se lhe dissessem que era possível melhorar de situação, espantar-se-ia. (...) Era um desgraçado, era como um cachorro, só recebia ossos. (Vidas Secas - G. Ramos)

Diante de tal cenário, alguns pensadores sociais, de forma honesta e/ou pagos a peso de ouro (pagando bem, que mal tem?) passaram a defender que as transformações produtivas, econômicas, informacionais, etc. do “mundo contemporâneo”, configuram um novo tipo de organização social e de uma nova racionalidade sistêmica que não pode mais ser classificada simplesmente nos parâmetros da antiga sociedade industrial. Assim, desde a década de 80, do século passado, alguns desses autores (internacionalmente reconhecidos/badalados), têm se notabilizado por empreender esforços na tentativa de encontrar “novas hipóteses”, que pudessem ajudar na reflexão sobre tais transformações da economia e da sociedade.

Entre eles, cabe destaque para o pensador alemão Habermas, que parece ter sido o inaugurador desta polêmica sobre o fim do trabalho como categoria central para se compreender o ser social. Sua obra é extensa e pretende abarcar uma ampla gama de problemas, porém, sua tese fundamental, grosso modo, é que diante da complexificação dos processos sociais globais, se torna cada vez mais premente, reforçar o caráter crítico da análise social, recuperando a dimensão da interação humana, com base no agir comunicativo de agentes livres, tanto da dominação técnica, quanto da política sistêmica, já que, segundo ele, o paradigma (produtivo) do trabalho, se tornou obsoleto, perdendo sua validade epistemológica.

Assim, para não alongar muito a crítica em torno de suas propostas filosóficas-sociológicas, algo que se pretende fazer em outro momento, por ora, cabe apenas localizar sua perspectiva em relação ao paradigma do trabalho e suas virtualidades emancipatórias, já que para Habermas, Marx e a teoria materialista da história, deixou de lado as dimensões da linguagem e da interação no processo de evolução social (hominídeos, primatas, homo sapiens), realidade que precisa ser resgatada, sob pena de se permanecer submetidos ao paradigma da racionalidade instrumental.

Em uma das passagens da obra *capital: Para a Reconstrução do Materialismo Histórico* (1983), o autor deixa bem claro sua posição em relação ao assunto, afirmando

o seguinte (Ibid.:115 e ss.): “O conceito marxiano de trabalho social, portanto, é adequado à tarefa de delimitar a forma de vida dos hominídeos com relação à dos primatas, mas não capta a reprodução especificamente humana da vida. {Assim}, o ordenamento animal de status se funda sobre a capacidade de ameaça daquele que detém em cada oportunidade a posse do status, sobre o poder como característica da personalidade. Sistemas sociais de papéis, por seu turno, fundam-se sobre o reconhecimento intersubjetivo de expectativas de comportamento sujeitas à estruturação em normas”.

Com efeito, para Habermas, Marx ao fazer a crítica da economia política, se equivocou ao imprimir à sua concepção de trabalho (e de produção), um caráter de substrato material e universal das relações sociais na história, que perdendo sua forma alienante, se materializaria numa razão emancipatória. Dessa forma, ainda segundo Habermas, contribuiu para o equívoco de Horkheimer e Adorno que acreditavam também, poder encontrar na categoria do trabalho o substrato de uma razão emancipatória. Isto se tornaria um dos déficits da Teoria Crítica.

Ocorre porém, que para Marx/Engels, o paradigma do trabalho (e da produção), tem uma dimensão antro-po-histórica que abarca a totalidade das relações sociais, de modo que, isto implica em admitir que embora a atividade laboral ganhe traços específicos sempre em função das realidades sociais em que está inserido, no entanto, trata-se de um pressuposto objetivo de toda vida social, independente do estágio de evolução social e torna-se fator essencial do processo de (de) formação humana.

Além disso, para Marx/Engels, o trabalho humano sendo fator subjetivo essencial, sem o qual os indivíduos não realizam sua personalidade propriamente humana, coloca a questão se na sociedade capitalista, os direitos (econômicos/sociais/políticos/culturais) daqueles que são os grandes responsáveis pela criação das riquezas materiais/simbólicas, estão sendo respeitados? Como se sabe, a resposta é amplamente negativa e buscar em outro lugar (diálogo intersubjetivo), por mais legítimo que seja, as razões filosóficas-políticas para recuperar o projeto emancipatório da modernidade, esquecendo que as elites monopolizam os meios de informação justamente como parte do processo de exploração/opressão do povo trabalhador, poderia ser interpretada como pura ingenuidade, se não se tratasse de um grande pensador.

Nesse sentido, aqui como em qualquer outro lugar, jamais haverá qualquer resistência em aceitar a tese de que uma “boa conversa”, pode em algumas situações (não-antagônicas) levar a consensos. Porém, crer que a “força dos melhores

argumentos”, sejam capazes se influenciar o mundo sistêmico, é com perdão da palavra (mágica), acreditar em Papai Noel. Na verdade, este tipo de proposta filosófico-política é manifestação epifânica daqueles que não tendo coragem para assumir a crueza da luta política, se contentam em celebrar criticamente (que ironia) o advento da sociedade administrada.

Assim, imputar limitações a Marx, da ordem de uma razão instrumental, sem reconhecer que se trata de um processo objetivo permanente relativo à reprodução da própria vida social e nas sociedades modernas, também, da reprodução do capital é se esquecer das críticas que o próprio Marx dirige ao processo (alienante) de trabalho, salientando que uma formação omnilateral, pressupõe a diversificação das atividades laborais nas quais os indivíduos deveriam estar inseridos, sem que por conta disso, alguém possa se tornar especialista em qualquer coisa que seja.

Em relação ao fato da atividade trabalho, independente da vontade humana do trabalhador, redundar em alienação no interior das relações de produção capitalista, Marx afirma o seguinte (1993c:158 e ss.):

Nós partimos de um fato econômico contemporâneo. O trabalhador torna-se tanto mais pobre (como classe social) quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador torna-se uma mercadoria tanto mais barata, quanto maior número de bens produz. Com a valorização do mundo das coisas aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. E mais adiante acrescenta: a atividade [de trabalhar aparece] como sofrimento (passividade), a força como impotência, a criação como emasculação, a própria energia física e mental do trabalhador, a sua vida pessoal como uma atividade dirigida contra ele, independente dele, que não lhe pertence.

Por outro lado, o trabalho deve ser considerado atividade vital consciente do ser humano e neste sentido, revela o caráter genérico do próprio ser humano, na medida em que sendo expressão universal da espécie em seu metabolismo com a antureza, não há como não considerar, que se trata de necessidade histórico-social, isto é, tais necessidades se transformam e evoluem no próprio processo de desenvolvimento histórico e, portanto, o desafio que cabe aos trabalhadores e suas direções, consiste em travar as lutas políticas e contra-ideológicas necessárias com o objetivo de superar as alienações presentes na sociedade do capital e criticar as propostas teóricas da intelectua-lidade que se renderam às narrativas linguajeiras.

Em resumo, a contribuição de Marx, neste aspecto é, portanto, de ter mostrado que a atividade humana, no capitalismo é reduzida a uma práxis instrumental e isto não porque o trabalhador queira, mas porque o próprio capital impõe e que as elaborações teóricas somente são científicas se conseguirem captar ou serem expressão do movimento prático do real e, portanto, a análise filosófica embebida de teoria social, precisa ser capaz de se apropriar das dimensões objetivas/subjetivas/intersubjetivas em suas especificidades e relações dialéticas para poder dar conta da riqueza da realidade, de modo que, as propostas (filosóficas) que elegem apenas uma delas como sendo suficiente e divide de forma artificial a própria realidade (mundo da vida vs mundo sistêmico), termina por cair em reducionismos esteréis, seja de forma deliberada ou inconsciente.

Sob um ponto de vista sociológico, também, desde a década de 80 do século passado, Offe, salienta, que enquanto a sociologia clássica tinha no trabalho um fator chave para explicar a (des) integração social, porém, com as mudanças ocorridas no capitalismo contemporâneo, constata-se, segundo ele, uma crise da sociedade do trabalho que coloca em xeque os pressupostos essenciais desta ciência que precisa ser reconfigurada sobre novas bases. Assim, afirma que (1989:194 e ss):

se a consciência social não deve mais ser reconstruída como consciência de classe, se a cultura cognitiva não está mais relacionada fundamentalmente ao desenvolvimento das forças produtivas, se o sistema político deixou de se preocupar basicamente em garantir as relações de produção e em administrar os conflitos de distribuição e, finalmente, se os problemas centrais colocados por essa sociedade não podem mais ser respondidos em termos das categorias de escassez e produção, há então nitidamente necessidade de um sistema conceitual que ajude a planejar detalhadamente as áreas da realidade social não inteiramente determinadas pelas esferas do trabalho e da produção.

Para chegar a essas conclusões, o autor afirma, por exemplo (Ibid.:173), [que]:

a pesquisa social orientada para a política nas sociedades capitalistas industriais parece estar fundamentalmente relacionada às estruturas sociais e às esferas de atividades que ficam às margens ou completamente fora do domínio do trabalho – áreas tais como família, papéis sexuais, saúde, comportamento “desviante”, interação entre a administração do Estado e seus clientes, etc.

Ora, teoricamente é possível admitir que determinadas dimensões da existência humana, possam ser compreendidas sem se relacionar com a esfera da produção e com as categorias do trabalho, dependendo do caráter de tais pesquisas. Porém, primeiro, isto

não invalida o fato de que se tais pesquisas se utilizassem das categorias do trabalho, poderiam ganhar em força explicativa. Em segundo lugar, tomando como exemplo a questão familiar, citada pelo autor, pode-se vincular, sem maiores dificuldades, esta instituição social com a estrutura econômica de uma sociedade. Terceiro, o fato de pesquisadores não se utilizarem mais do paradigma do trabalho, talvez reflita mais uma limitação teórica dos próprios autores e/ou suas opções política-ideológicas, do que, propriamente, uma limitação do paradigma em questão. Em quarto lugar, em qualquer tipo de sociedade de classes, alguns e/ou muitos precisam trabalhar para que outros (poucos) possam dispor de tempo suficiente para poderem teorizar, já que segundo a primeira lei da economia (de mercado), não existe almoço grátis.

E, por fim, afirmar que a consciência social não pode mais ser reconstruída como cons-ciência de classe é no mínimo temerário, pois embora as transformações econômicas e as estratégias políticas tenham buscado solapar as bases das organizações proletárias, no entanto, nada disso implicou numa perda da centralidade do trabalho na vida e nas ações dos trabalhadores, estejam eles empregados ou não. Pelo contrário. O que se constata é que os ataques ao mundo do trabalho, embora aumentem as desigualdades sociais a cada dia, por outro lado, tudo isso ilustra bem, que os poderosos e seus comparsas, agem com base em interesses de classes e como bem mostrou Marx, é uma questão de (pouco) tempo para que os trabalhadores e suas direções reajam buscando defender seus direitos e, portanto, aumentem sua consciência (de classe) em torno das questões da produção/distribuição das riquezas, do poder e da cultura, que de resto, as ditaduras burguesas vêm para por fim a qualquer tentativa de transgressão do regime social.

Em resumo, as reflexões de Offe, como a de outros autores analisados, se redem à narrativa fácil e interesseira de tentar negar a centralidade da atividade trabalho na vida daqueles que (sobre) vivem justamente dele, para poderem assim, justificar o desemprego estrutural que campeia na sociedade do capital. Assim, se por um lado, não se deve fazer uma defesa romântica do trabalho como o fazem os ideólogos do capital, por outro lado, a hegação pura e simples da perda de sua centralidade em razão das reestruturações produtivas que ocorrem frequentemente na economia é fechar os olhos para novos processos produtivos/laborativos, que sem dúvida reduzem o nível de emprego da força de trabalho vivo, mas não a dispensam de modo nenhum no processo de extração de mais-valia, pelo simples fato de que não existe capitalismo sem valorização do capital e, portanto, sem a exploração do trabalho.

Do mesmo modo, agora sob um prisma mais tecnológico, o (suposto) fim do trabalho (abstrato) é preconizado por Schaff (1990) que advoga serem as transformações revolucionárias da ciência e das técnicas de produção, as responsáveis pelas mudanças, que vem ocorrendo nas relações sociais, de modo que, segundo o autor, financiado pelo Clube de Roma, se pode prever, que em breve, também, o fim da classe trabalhadora, já que (Ibid.:43): “é pois um fato que o trabalho, no sentido tradicional da palavra, desaparecerá paulatinamente e com ele o homem trabalhador, e, portanto, também a classe trabalhadora, entendida como a totalidade dos trabalhadores”.

Assim, em razão da força do que denomina atual revolução técnico-científica que produz novos campos de produção de conhecimentos: microeletrônica, microbiologia e energia nuclear, acredita (de forma romântica) que tais progressos iriam libertar o homem (!?) do peso das tarefas fatigantes, livrando-o da maldição divina, segundo a qual ele deveria ganhar o pão de cada dia com o suor de seu rosto. Em uma das passagens da referida obra, em que só vê virtudes do que denomina sociedade informática, que não será nem capitalista, nem socialista e, não haverá muito menos proletariado, o campeão de otimismo tecnológico, brinda o leitor com esta pérola (Ibid.:132): “mesmo que soe hoje como uma frase banal, as ocupações (o trabalho) da sociedade do futuro serão para o homem uma fonte de alegria e satisfação, já que o trabalho se transformará e o trabalho como tal tornar-se-á uma mercadoria muito rara e portanto muito procurada”.

Na verdade, a propagação dessas concepções que defendem a descentralização do trabalho em relação a outras esferas da vida, o esfacelamento da comunidade de trabalhadores assalariados, o declínio da ética do trabalho, o fim do próprio trabalho, entre outros fins, estão querendo convencer a todos que sobrevivem do trabalho, que o fim da “sociedade do trabalho” (leia-se: crise da sociedade do capital), exige tanto dos teóricos uma maior complacência crítica diante dos conflitos gerados pela sociedade do capital, quanto dos trabalhadores para que tenham mais paciência diante do desemprego gerado pelo modo de produção capitalista e não se revoltam com esta situação, pois segundo esses ideólogos, no final das contas, enquanto o admirável mundo novo preconizado por eles não chega, tudo se resolverá, seja por meio de uma boa conversa (é conversando que a gente se entende), seja pela democratização (!?) das informações e tal, de modo que, será preciso apostar as fichas em uma “nova racionalidade”, importante tanto para fundamentar suas pesquisas sociais, quanto para inaugurar esta “nova sociedade”.

Nesses termos, quando CARDOSO, L. A. (2011), afirma, inocentemente, que Schaff é “ingênuo ao considerar a revolução informacional como algo desconectado de produção de valor”, na verdade, se esquece, que o insigne intelectual era amigo do peito dos integrantes do Clube de Roma, instituição que aglutinava capitalistas e mafiosos, supostamente preocupados com o destino do planeta e do gênero humano, tudo isso é claro, fundamentado em pomposos relatórios que serviram apenas para entulhar as bibliotecas com papéis impresso e desviar a atenção do público dos principais responsáveis pela miséria humana.

Por fim, numa outra versão que se pretende radical, porém, mais anarquizante é a posição de Kurz et ali (1999), que argumenta, que a crise do sistema mundial produtor de mercadorias (socialismo real e capitalismo ocidental), deve ser pensada para além da sociedade do trabalho, segundo as palavras dos autores, de modo que, também, aposta no fim da mercadoria força de trabalho, do trabalho abstrato e das classes sociais, entre outros fins. Assim, afirmam (Ibid.: 07), que:

a esquerda política (qual, cara pálida?) sempre adorou entusiasticamente o trabalho. Ela não só elevou o trabalho à essência do homem, mas também mistificou-o como pretensão contra-princípio do capital. O escândalo não era o trabalho, mas apenas a sua exploração pelo capital. Por isso, o programa de todos os “partidos dos trabalhadores” foi sempre “libertar o trabalho” e não “libertar do trabalho”. Desse modo, concluem mais adiante (Ibid., p.21), que as disputas internas ao campo do trabalho esgotaram-se e tornaram-se cada vez mais absurdas. É, portanto, mais urgente, redefinir as linhas de conflitos sociais nas quais uma *união contra o trabalho* possa ser formada (todos os grifos e aspas são dos autores).

Entretanto, se Kurz [et ali], como os outros autores, estivessem preocupados em adotar uma perspectiva estratégica realmente de esquerda, reconheceriam que as transformações pelas quais passa o capitalismo, desde seu surgimento, faz parte do movimento (contraditório) incessante de valorização do capital, de modo que, as reestruturações produtivas, de tempos em tempos, implicam novas reorganizações de classe, fato que impõe para as direções do movimento proletário, encontrar os caminhos políticos concretos para a superação do capitalismo e não aderir às propostas abstratas de “rompimento com a forma mercadoria das relações sociais”, feita pelo próprio Kurz.

Sendo assim, no interior de uma concepção estratégica da categoria/atividade trabalho que produz os germes da emancipação, apesar de toda carga de alienação que acompanha qualquer atividade humana, é preciso reafirmar com ANTUNES, R.

(2000:101 e s.), que: “ao contrário, de se falar em fim do trabalho, parece evidente que o capital conseguiu em escala mundial, ampliar as esferas de assalariamento e de exploração do trabalho e que por isso, a emancipação dos nossos dias é centralmente uma revolução no trabalho, do trabalho e pelo trabalho”.

Com efeito, o que se viu, por outros caminhos, é a completa capitulação de alguns autores diante do ideário neoliberal/ultraliberal, de modo que, terminam por prestar um bom serviço (sem pagamento?) àqueles que têm os maiores interesses em aprofundar os atuais marcos de exploração da força de trabalho. Como o capital ataca incessantemente, o direito ao trabalho, é preciso também atacá-lo de forma teórica e ironia da história, agora este trabalho (sujo) é realizado por ideólogos que apresentam um leve verniz de esquerda, certamente daquele tipo de esquerda de que a direita gosta e todo esse quiproquó arrolados pelos mesmos, busca justamente convencer os trabalhadores para que acreditem que não são mais necessários no processo produtivo; que não questionem a propriedade privada dos meios de produção e quem sabe poderão ser felizes no caos produzidos pelo mundo do capital global.

Além disso, este debate serviu e serve para que na área da educação/formação, se justifique o conjunto das reformas implementadas, desde a década de 90, pelos governos tributários da ordem do capital com o objetivo de adaptar tanto o ensino que é oferecidos aos estudantes, bem como o próprio trabalho docente aos critérios daquilo que é considerado eficiente, produtivo, moderno, etc. pelos ideólogos do mercado (capitalista) de trabalho. Assim, não é por acaso, que os gestores burocratas e ideólogos da educação, se veem na obrigação de baixar diretrizes curriculares, impor avaliações externas e outras medidas autoritárias para submeter a educação e os educadores aos imperativos de lucratividade do capital.

Em resumo, para aqueles que estão empregados, o esforço dos ideólogos do capital e daqueles setores que buscam uma “terceira via”, é para que a empresa/escola não apareçam como um lugar onde o trabalho propriamente dito, seja visto como fator de desenvolvimento de uma consciência de classe com preocupações de ordem da formação humana, mas sim, como um local capaz de proporcionar um ambiente onde as relações intersubjetivas se pautam pela “cooperação harmoniosa” como se todos pertencessem a uma grande família. E, para aqueles que estão desempregados e/ou na economia informal, a narrativa sobre o fim da centralidade do trabalho vai no sentido de conformá-los ao fato da organização societária do capital ser incapaz de garantir um trabalho digno para todos. Na área educacional, por meio da Pedagogia das

Competências, esta narrativa cantarola a milonga de que os indivíduos precisam empreender todos os esforços (tempo, dinheiro) para se tornarem “empregáveis”, isto é, o discurso requentado vai no sentido de responsa-bilizar a própria vítima pela exclusão promovida pelos processos de reestruturação produtiva e pelas crises periódicas pelas quais passa o capitalismo. Porém, tanto num caso como no outro, os ideólogos do “fim da centralidade do trabalho” e da Pedagogia do Capital, querem salvar a pele dos verdadeiros responsáveis pela miséria humana no planeta, que são os grandes monopólios transnacionais sedentos por lucros cada vez maiores, custe o que custar. Se conforme quem puder e quiser.

Capítulo 03

Balanco negativo da literatura que analisa a questão da centralidade da categoria/atividade trabalho na formação humana dos educadores

Creio que nem sempre fui egoísta e brutal. A profissão é que me deu qualidades tão ruins. E a desconfiança terrível que me aponta inimigos em toda a parte! A desconfiança é também consequência da profissão. Foi esse modo de vida que me inutilizou. Sou um aleijado. Devo ter um coração miúdo, lacunas no cérebro, nervos diferentes dos nervos dos outros homens. E um nariz enorme, uma boca enorme, dedos enormes. (São Bernardo – G. Ramos)

3.1- Caracterização dos estudos que tratam da questão do trabalho na educação

Antes de passar à análise dos estudos que versam sobre o assunto em questão, é preciso constatar que além de outras tantas limitações teóricas que serão oportunamente debatidas, dois tipos de posturas são muito recorrentes, fato que exige uma análise negativa diante dos mesmos:

1º) reconhecer, antes de tudo, que grande parte das pesquisas sobre a formação dos educadores não têm a menor preocupação em relacioná-la com o debate sobre a formação humana, reduzindo-a, simplesmente, a uma atualização técnica precária de competência (oficial) e/ou a uma qualificação profissional no interior de um movimento de profissionalização (neofuncionalismo) e que, sendo assim, a questão (da centralidade) do trabalho, se reduz em encontrar as soluções concretas para os problemas, que ocorrem no processo ensino-aprendizagem. Em ambos os casos, isto é claro revela uma opção (legítima) filosófico-política dos autores;

2º) reconhecer, também, que mesmo entre os autores, que elegeram a categoria da centralidade do trabalho como objeto de suas reflexões para pensar as questões relativas à organização educacional/ escolar e os processo de formação dos professores e formação humana, não contribuíram muito no aprofundamento de tais questões, por motivos vários, entre eles: **a)** porque muitos autores estão mais preocupados em mostrar erudição acadêmica sobre o assunto do que pensar/fazer propostas para enfrentar os problemas em pauta. São trabalhos que podem ser classificados de pedantes; **b)** porque muitos acadêmicos, quando se arriscam a propor soluções práticas para os problemas educacionais e/ou formação de professores, principalmente, no que se refere à Educação Básica, deixam transparecer sua mirrada maturidade política em relação às tais questões, fato que gera descrédito quanto às virtualidades do trabalho como atividade/categoria para a emancipação. Do conjunto dos trabalhos pesquisados, estes

constituem a maioria. São trabalhos que podem ser classificados de idealista-intelectualistas no sentido de manifestarem uma deformação profissional desses autores em relação aos problemas que afetam os educadores e/ou práticos como costumam denominar, isto é, por razões de ordem epistemológica-política, jogam muito peso no processo ensino-aprendizagem e não conseguem compreender a problemática que envolve a (de) formação específica desses educadores no âmbito de uma totalidade institucional/social;; **c)** porque os poucos autores, que se arriscam, explicitamente, em propor soluções de ordem político-pedagógica prática, não conseguem fugir de certas posturas inocentes, fato que depõe contra as suas declarações de (boas) intenções de estarem realizando um trabalho crítico e/ou materialista. São trabalhos que podem ser classificados de retóricos e, por fim, **d)** alguns poucos autores, que conseguem entrever uma perspectiva mais totalizante dos problemas, porém, ainda com certas limitações em saber localizar de forma estratégica a questão da educação dos educadores nos espaços de formação. São trabalhos que podem ser classificados de crítico-dialéticos.

3º) reconhecer, por fim, que somente uma concepção práxica da centralidade do trabalho é capaz de oferecer uma alternativa de força simbólica aos educadores, isto é, desde que seja concebida/ executada como trabalho político-pedagógico de autoconstrução da identidade humana dos educadores e, portanto, no interior de um período/processo transitório em que a questão da formação/ emancipação humana esteja inserida numa totalidade institucional/social com caráter estratégico.

Sendo assim, em relação às contribuições dos autores nacionais (brasileiros), que se ocupam do tema, alguns são dignos de destaque, seja pela sua longa trajetória acadêmica, ou por sua filiação filosófico-política ligada às tradições teóricas dos trabalhadores, seja ainda, pela preocupação em responder aos ataques dos ideólogos do capital, embora como se verá no momento oportuno, tais respostas ficam aquém das expectativas daqueles que vivem do trabalho, de modo que, diante do levantamento bibliográfico que foi realizado sobre o tema em questão, aqui será deixado à margem de comentários negativos, aqueles trabalhos que foram classificados como pedantes e retóricos, podendo ser localizados ao final do estudo nas referências bibliográficas.

Além disso, apenas a título de exemplo daquilo que não deve ser seguido, cabe fazer um pequeno parêntese sobre o fato de alguns estudos neo-funcionalistas produzirem reflexões tão estéreis no sentido de não se preocuparem em localizar a questão do trabalho propriamente dito e/ou do trabalho docente, mais especificamente, numa visão antropológica, algo aparentemente tão simples, mas que talvez pudesse

ajudar os autores de tais trabalhos a compreenderem tal problemática numa totalidade social contraditória (luta de classes) e, assim, quem sabe, reconhecer que o trabalho não deve ser reduzido simplesmente a um meio de vida (projeto biológico), nem tampouco apenas a um fator de realização pessoal.

Do mesmo modo, compreenderiam que não se trata apenas de preparação/requalificação da juventude/trabalhador para o mercado (capitalista) de trabalho e/ou para usufruir dos benefícios que a escola podem lhes oferecer, desde que encontrem “bons professores” em seu caminho e/ou ainda, em virtude de uma “melhor alocação dos meios de produção para a formação”, mas sim, e antes de tudo, como atividade prática auto-criadora, por meio da qual, seres humanos em colaboração/ oposição a outros seres humanos, expõem-se às contradições materiais/simbólicas que permeiam toda sociedade desigual e os interpela em torno de projetos biográficos e sociais de curto/médio/ longo prazos.

Nesse sentido, apenas para fins de exemplo de estudos pedantes/retóricos e como a categoria trabalho pode ser apropriada de uma forma deseducativa, basta se remeter ao artigo de LÜDKE, M & BOING, L. (2012), que têm, entre outros objetivos, o propósito de analisar as dificuldades que enfrentam formadores e futuros professores, em torno de como viabilizar uma formação que atenda a dimensão teórica e prática numa “unidade profícua”, na qual universidade e escola são parceiras por caminharem juntas nesse processo. Assim, após fazerem longas digressões eruditas sobre as contribuições que vários teóricos (estrangeiros) deram para entender melhor a profissão do magistério, no tópico: “O Trabalho no Centro da Questão”, os autores afirmam (Ibid.):

Nossa proposta se assenta sobre o trabalho efetivo realizado pelo professor em sua escola, em sua sala de aula, como fonte de orientação para propostas de formação de futuros professores. É importante que foquemos o olhar sociológico no trabalho real e não no prescrito, levando sempre em conta que o trabalho docente está passando por transformações. E, um pouco mais adiante, completa: A profissionalidade esta relacionada às contribuições específicas do fator trabalho. Tem a ver com a capacidade de o professor intervir como agente ativo no processo de ensino-aprendizagem, diz respeito ao saber fazer e ao saber interpretar o que acontece nesse processo.

Em outras palavras, a complexidade da atividade trabalho com a sua infinita gama de mediações (simbólicas/ideológicas/filosóficas/sociológicas/etc) e contradições (econômicas/sociais/ políticas/etc.), desaparece e em seu lugar o que se vê, é uma

descrição francamente translúcida, como se todo e qualquer fenômeno social/institucional, se oferecesse aos olhos humanos de forma direta, sem o risco das incertezas e o véu das crenças, opiniões cristalizadas e dos processos de auto-engano que permeiam as relações humanas alienadas. Assim, nesta perspectiva simplória, o “trabalho real” desempenha muito mais um papel deseducativo, do que propriamente possa ser considerado como um princípio epistemológico-político de peso hermenêutico complexo.

Do mesmo modo, o estudo de POCHMANN, M. (2012), após fazer um diagnóstico das transições da sociedade agrária para a sociedade urbano-industrial e pós-industrial e diante de situações laborais onde convivem formas de exploração do trabalho típicas do século XIX com outras próprias do século XXI, afirma que cabe aos atores sociais relevantes (!?), perceberem, que: “O diálogo social pode representar o caminho mais rápido e inadiável do fortalecimento da educação e da formação profissional contemporânea aos desafios do começo do século 21”.

Em outras palavras, no melhor estilo conciliador (de classes) com uma leve pitada de evolucionismo social e deformado por uma visão institucional sistêmica, não conseguem enxergar a formação dos trabalhadores fora de parâmetros oficiais e pragmáticos, isto é, segundo esta visão romantizada do capital globalizado, “as decisões de políticas públicas (!?) pode asfaltar o caminho de uma formação (!?) em bases superiores”.

Como se pôde constatar por estes exemplos, nem sempre a categoria/atividade trabalho é apropriada com fins emancipatórios, servindo apenas para exercícios de erudição, de retórica e de saídas pragmáticas que no final das contas traz pelo menos três consequências nocivas para o conjunto dos trabalhadores:

1ª) aderem (de forma inconsciente?) ao ideário neoliberal de que não existe mais a centralidade das atividades laborais, seja na produção das riquezas, seja como categoria explicativa do ser social.

2ª) legitimam a divisão social/técnica do trabalho no mundo contemporâneo, algo que não se deve estranhar, já que a forma como tal temática é tratada, passa a impressão de que serve apenas para cumprir propósitos acadêmicos, ou para justificar propostas de “superação da crise do desemprego”.

3ª) por fim, legitimam a narrativa neoliberal de que o problema do desemprego, ou é do “governo que não têm políticas públicas eficientes”, ou é do próprio trabalhador que não se adequa à “sociedade do conhecimento”.

Em resumo, o debate sobre o fim da centralidade do trabalho (ver capítulo 2-Parte II) como categoria epistemológica chave explicativa do ser social, não é inocente e tem uma componente objetiva, que pode ser localizada: **1ª)** nas crises estruturais pelas quais passa o capitalismo global, que obriga as empresas a adotarem novas tecnologias poupadoras de mão-de-obra; **2ª)** no surgimento de novos setores produtivos e de economia informal, com reduzido emprego de mão-de-obra e a propagação da ideologia da meritocracia, **3ª)** nas crises de regulação do Estado tecno-burocrático, que obriga as governanças a restringirem cada vez mais os direitos do conjunto dos trabalhadores, aumentando a repressão e a intervenção ideológica na educação.

E, ao mesmo tempo, tem uma dimensão subjetiva, **1ª)** por meio da qual, se constrói uma narrativa ideológica sobre o fim da centralidade do trabalho como fator chave da produção e como categoria chave explicativa do ser social. Aqui não faltam pretendentes (melhor se tiverem um leve verniz de esquerda) para realizar este trabalho (sujo), pois se pagando bem, que mal tem? Sendo assim, **2ª)** a discussão sobre a centralidade da atividade/categoria trabalho para assumir importância estratégica, tanto para as pesquisas educacionais, quanto para uma Filosofia, que se pretende Negativa, deve servir, antes de tudo, para que os trabalhadores em educação, aprendam a localizar seu labor no interior da escola como instituição instituída pelos interesses do Estado do capital globalizado na educação, de modo que, o aprendizado efetivo (autoeducação) de uma cultura filosófico-política proletária, se faz no próprio processo de disputa em torno de uma instituição instituinte de um novo projeto humano e, assim, os educadores precisam reivindicar para si, a autonomia do processo político-pedagógico em seu labor, pois o sucesso de um processo civilizatório mais humanizado, depende da capacidade dos habitantes do andar térreo da sociedade em forjar os instrumentos políticos que consigam dar vazão às suas necessidades contra-hegemônicas, bem antes de se colocarem na condição (militar) de assumirem o poder estatal em sua integralidade.

3.2- Crítica da Filosofia da Educação que orbita em torno da narrativa reducionista sobre o trabalho político-pedagógico e da escola como instituição instituída

O debate em torno da centralidade ou não da atividade/categoria trabalho e do trabalhador como mero instrumento de produção, ganha contornos dramáticos em países (neo) colonizados, pois do ponto de vista histórico, nesses países, a economia capitalista, ainda nos dias atuais, continua combinado as formas mais modernas e

qualificadas da força de trabalho com formas servis e de trabalho escravo. Além disso, as elites políticas e intelectuais, grosso modo, se caracterizam, entre outras coisas, pelo total desprezo a tudo que se refere ao mundo do trabalho, a primeira, porque as reivindicações sociais e/ou trabalhistas podem colocar em xeque o valor sagrado da propriedade privada e as segundas, porque só andam no elevador social.

Nesse sentido, é muito comum se ver, quando se trata das lutas sociais, a primeira delas não saber fazer nada melhor do que tratá-las como caso de polícia, em razão de que criminalidade e lutas por melhores condições de vida, são vistas como uma e mesma coisa e a segunda delas, criticam os que habitam o andar térreo por fazerem “exigências irrealistas” que o poder público têm dificuldades em atender, uma vez que, buscam na Europa/USA (e na Grécia Antiga), modelos de como deve ser uma sociedade desenvolvida e/ou um indivíduo esclarecido e quando se trata da questão do trabalho, reservam parte de seu empenho em pesquisar (com financiamento público é claro), qual é ou deveria ser, a contribuição original, que as “sociedades emergentes” podem dar para a história do “Ocidente Civilizado”, embora tais países estejam marcados pelo clientelismo, autoritarismo, populismo e o intelectualismo, porém, se bem reestruturada a administração do Estado, isto é, se ele for dirigido pelo rei-filósofo, será possível então, garantir “direitos sociais para todos”, sem ferir a “ordem constitucional” (ou será a propriedade privada?).

Assim, como Zeus na antiga mitologia, a América Latina nasceu e sobrevive submetida sob o signo da violência. Em termos bem resumidos, aquilo que se configurou como sendo a condição atual de seu mercado de trabalho, além de trazer as marcas de seu passado colonial, se caracteriza por uma mão-de-obra de baixíssimos custos e péssimas condições de trabalho, em razão da situação de dependência (econômica, política, militar, etc.) desses países em relação aos centros metropolitanos, embora as condições históricas dessa dependência tenha se alterado ao longo da própria história do continente, fato que ensejou a evolução de uma dependência consentida à uma outra tolerada e desta para uma desejada (SINGER, P.1998), sempre em função de condições específicas de como a periferia incorporava sua situação de submissão.

Nesses termos, a questão do trabalho passou a refletir as especificidades de um capitalismo agrário-exportador, séculos XVI ao XIX e na maioria dos casos, século XX, e em alguns outros (p. ex. Brasil), um capitalismo urbano-industrial, realidades que pouco alterou o fato dos trabalhadores, nesses países, no que diz respeito às relações inter-humanas, serem tratados próximo à condição de escravos. Com efeito, como

afirmam GAMBÁ, J. C. M. & PIRES, J. M.(2016):

Em suma, a condição atual do trabalho assalariado na América Latina também é reflexo de seu passado de colônia de exploração oriunda do tipo de ocupação econômica empreendida por Espanha e Portugal. Esta condição de colônias de exploração dos países latino-americanos desencadeou a formação de economias subdesenvolvidas que, no século XX, caracterizam-se por uma industrialização tardia em alguns países e noutros por uma economia agrário-exportadora. Consequentemente, esta situação impactou na conformação do mercado de trabalho e das relações de trabalho dos países latino-americanos em detrimento do reconhecimento de direitos humanos aos trabalhadores.

Sendo assim, não há razões suficientes para se pensar, que a condição de trabalho docente no continente seja diferente, uma vez que, variadas pesquisas internacionais vem mostrando, já há algum tempo, que a profissão de magistério é uma das mais desvalorizada (social e econômica-mente), dentro do conjunto das profissões existentes, de modo que, as políticas reformistas que vem sendo implementada, desde o começo da década de 90, não só não alterou esta triste realidade, como vem agravando o controle das burocracias estatais sobre o labor dos educadores.

Nesse sentido, equivocava-se OLIVEIRA, D. A. (2007 e 2008), mesmo pensando no interior do movimento de ascensão de governos democrático-populares, sobre a questão da autonomia dos professores, pois as mudanças trabalhistas oriundas da chamada reestruturação produtiva do capitalismo global, foi um movimento avassalador, que se impôs, inexoravelmente, a todos os países de economia periférica, de modo que, o controle sobre o labor docente se fez/faz num cenário de reorganização supranacional que ao atacar tudo o que é público (Estado Mínimo) com a narrativa de descentralização administrativa, financeira e pedagógica, na verdade, busca reconstruir o consenso ideológico sobre os chamados direitos sociais, em bases flexíveis para que o mercado (do capital) tenha plena liberdade de explorar áreas que até então, lhes era restrita.

No caso específico da Terra de Santa Cruz, tais análises, se esquecem, que a experiência da escravidão é parte integrante de sua história-social específica, de modo que, como assevera MAAR, W. L. (1991:65), neste país, o trabalho real passou pela experiência fundante da escravidão. E, um pouco antes, (Ibid.: 64):

o Brasil foi o último país em que houve escravidão nos moldes do colonialismo. As condições sociais do “povo” (aspas do autor) continuam a ser decorrência deste fato, são as bases históricas próprias

da nossa cultura política – ao contrário de Europa, EUA, Japão – se relacionam de um modo peculiar à concepção de trabalho, desvalorizando-o: o intelectual no Brasil sequer se considera trabalhador.

Sendo assim, a questão do trabalho, na escola/educação, precisa ser pensada/tratada no âmbito de um movimento político-pedagógico, que consiga enxergar a distância que separa as declarações de boas intenções dos gestores (burocracias/intelectuais) e as condições reais de exercício do trabalho docente, por um lado, e a distância que separa a institucionalização democrática das políticas sociais e as formais reais de vida, por outro lado, de modo que, encontrar a sintonia fina entre uma coisa e outra, vai depender da perspicácia daqueles que dirigem os movimentos sociais/educacionais e, nesse sentido, no universo dessas lutas, buscar as melhores consignas, que mobilizem os trabalhadores em suas aspirações e os ajudem a se construírem como sujeitos políticos. Porém, isto é uma história que será tratada oportunamente.

Além disso, antes de seguir adiante, é interessante observar que o movimento político que estabeleceu a relação educação-trabalho, teve um percurso teórico cujo contexto histórico que lhe forneceu as bases para repensar a educação brasileira e combater os pressupostos da Pedagogia do Capital à época conhecida como Teoria do Capital Humano, foi o regime militar instalado no país e em praticamente, toda América Latina. Com efeito, como se sabe, a ditadura militar não interveio apenas na economia e na política, mas também, foi pródiga em baixar, autoritariamente, uma legislação educacional que abria as portas da educação, principalmente, superior, às exigências da iniciativa privada, ao mesmo tempo, em que ampliava o controle estatal sobre as instituições de ensino e pesquisa e sobre as entidades de classe.

No interior dos movimentos de resistência teórica/prática dos educadores à política educacional dos milicos, cabe destaque para os acadêmicos do período em questão, pois foram inúmeras as obras que buscaram enfrentar a concepção dominante (Cf. HANDRAS, A:2007). Com efeito, segundo a autora, após um período de assimilação ampla da teoria marxista, muitos estudos passaram a adotar uma perspectiva mais específica, que significou uma crítica à vinculação abstrata entre educação e processo produtivo, de modo que, (Ibid.):

O processo de crítica à teoria do capital humano foi delimitado pelo debate em torno do estabelecimento da relação entre educação e estrutura econômico-social e se situa num momento preciso da história

da constituição do marco teórico do GT Trabalho e Educação, a saber, entre o final da década de 1970 e o início da década de 1980” [e] O pressuposto central a partir do qual os estudos se valeram foi o de que o trabalho é o princípio educativo do homem.

Esta localização histórica da questão é importante por dois motivos básicos: **1º**) porque ao se pesquisar os estudos próximo a este período sobre o que distinguiria a Filosofia da Educação como disciplina e atividade humana, o que se constata é que a mesma está bastante desconectada de tais preocupações, pois segundo alguns autores da época, a sua tarefa específica no que diz respeito à formação dos educadores, se resume àquilo que “a razão e/ou o pensamento com seu poder de reflexão crítica pode oferecer para compreender melhor o processo educativo e o próprio homem”, de modo que, variando as expressões entre os autores: “aplicando as exigências metodológicas de radicalidade, rigor e globalidade” (SAVIANI, D. 1990:04 e 1985:29); “reino de palavras preche de sentidos” (VON ZUBEN, N. A.1990:11); “estabelecimento de caminhos críticos e conscientes” (LUCKESI, C. C.1990:39); “explorando as raízes, os pressupostos, daquilo que está subjacente à educação” (GADOTTI, M.1983:46); etc., o que se têm, sempre, é uma concepção intelectualizada do papel da Filosofia da Educação com exceção, talvez de MENDES, D.T. (1983:117), quando afirma: “na educação e na cultura, torna-se indispensável uma concepção filosófica, uma reflexão radical, uma visão dialética da história, como obra da consciência integrada na práxis, ao mesmo tempo, criadoras e desmitificadoras da cultura da sociedade de classes...” e, por outro lado,

2º) porque mesmo após a constituição do GT de Filosofia da Educação em 1993, na ANPED, a se crer no balanço realizado por Severino (2013) e Pagni & Dalbosco (2013), parece que a questão da relação Trabalho/Educação, só têm entrado nas preocupações filosóficas, de forma tangencial, isto é, apenas como um elemento a mais no “terreno de interlocução” entre aqueles, que se ocupam em dar a sua contribuição para o (eterno) desenvolvimento da disciplina em sua (permanente) busca de identidade.

Sendo assim, em razão da dispersão de conteúdos/perspectivas filosófico-políticas, de um lado, e, por outro lado, da ausência de uma identidade pedagógica em torno da questão das possibilidades de um trabalho (autônomo) se constituir em um princípio educativo, este estudo se vê obrigado a dividir a análise e a crítica em dois momentos: o **1º**) momento (ver Parte II -Capítulo 01), focado numa crítica mais genérica sobre concepções, em Filosofia da Educação, que elegeram cada qual, os seus

próprios princípios/conteúdos de pesquisa/ensino da disciplina e o 2º) será realizado logo abaixo e terá como foco, aquelas contribuições que buscam discutir a centralidade do trabalho na formação docente e como princípio nuclear educativo.

Nesses termos, nunca é demais repetir: por um lado, o sentido filosófico-político que a centralidade/princípio do trabalho busca contemplar neste estudo é de não apenas reivindicar sua precedência ontológica face a outras dimensões da realidade social/humana e, portanto, fator decisivo no processo de humanização do humano quando este se coloca no embate contra a sua sujeição aos imperativos de acumulação do capital, mas também, por outro lado, quando se posiciona negativamente diante das propostas originárias no campo da esquerda, que por razões de ordem prática, não conseguem encontrar saídas práticas (pedagógicas) determinadas, tanto para enfrentar a Pedagogia do Capital, quanto alimentar as organizações proletárias com uma visão estratégica sobre o que deve ser uma educação do educador.

Com efeito, a temática da centralidade/princípio do trabalho, adquire uma concretude negativa na educação dos educadores, na medida em que, por meio dela, se pode pensar/fazer educação (política) expondo a relação entre o economicismo burguês responsável pela mercantilização de todas as esferas sociais (inclusive a da educação) e a necessidade urgente de recuperar tal centralidade em novas bases, algo que implica, entre outras coisas, em pensá-la no interior de um projeto formativo de um sujeito social anti-sistêmico que pressupõe um longo aprendizado prático dos bens simbólicos inerentes à cultura política proletária, de modo que, como consequência inevitável de todo esse processo, aprenderão também, que só o poder de fogo, efetivamente, muda a vida para melhor e, assim, não hesitarão quando chegar o momento, de enviar gestores/burocratas/ assessores/ideólogos para o lugar de onde nunca deveriam ter saído: o inferno.

Nesse sentido, a limitação mais grave que pesa sobre as propostas formativas oriundas dos setores de esquerda, quando se trata da questão da centralidade/atividade trabalho (pedagógico), ironia da história, é que o mesmo, termina por ser reduzido ao (fragmentado) processo ensino-aprendizagem, embora tais autores, não se preocupem em esclarecer nos seus devidos termos, que a questão do que ensinar, por que ensinar, como ensinar, etc., devam ser inseridos numa lógica teórico -metodológica distinta daquela que embasa a Pedagogia do Capital.

Além disso, como se sabe, todas as profissões tiveram seu campo de atuação delimitados/ regulamentados pelas relações que estabeleceram com o Estado Moderno,

do mesmo modo, que a proliferação de certos vícios profissionais foram naturalizados e terminaram por induzir a certas práticas deformadas, além do fato de que as próprias profissões estão sujeitas à divisão técnica/ social do trabalho, elemento que por si só, já induz a (de) formação de seus profissionais, de modo que, a profissão de educador e/ou professor não foge às estas regras. Assim, embora jamais se possa negar a importância do processo ensino-aprendizagem na formação dos estudantes (e do próprio educador), o fato é que, reduzir o exercício profissional apenas a esta dimensão, desqualifica a própria profissão, uma vez que é discurso corrente nas mais diversas (e antagônicas) pedagogias, que a formação do ser humano em sua integralidade é o objetivo mais nobre da educação escolar.

Desse modo, há toda uma narrativa que não se cansa de afirmar, que a educação escolar se realiza em todos os âmbitos da instituição e não apenas na sala-de-aula, fato que é verdadeiro, embora quando se analisa certas propostas educacionais, o que se constata, é um excessivo peso em relação aos conteúdos (científicos, técnicos, humanos, etc.) considerados essenciais, universais, etc., que devem ser apropriados pelos estudantes para que usufruam de uma “boa educação escolar” e consigam cumprir o seu papel de “bom cidadãos na sociedade”. Em certas escolas, aluno fora da sala-de-aula é punido com suspensão. Aqui se trai o discurso da formação com base numa concepção institucional ampla. Como se sabe, o viciado racionaliza sua dependência diante dos outros, esperando com isso, permanecer na zona de conforto, sem sofrer com questionamentos alheios.

Diante desse cenário, grande parte do debate que se realiza sobre a função que a escola deve e/ou deveria assumir, seja em que contexto for, parte de pressupostos epistemológico-políticos, que nem sempre estão evidentes para a maioria daqueles que se utilizam desse serviço (estudantes) e/ou que ali desempenham a função de ensinar (educadores), de modo que, tais propostas, reforçam uma concepção tradicional de instituição (instituída) e parecem esquecer que o trabalho pedagógico do educador deve ser visto/tratado como algo que pressupõe uma série de competências relativas ao exercício profissional e que não se reduz ao processo ensino-aprendizagem, mas que (deve) abarcar um conjunto de atividades que precisam ser (re) valorizadas, isto é, um trabalho que implica em participar ativamente do planejamento (não-burocrático) escolar e das tarefas relativas às horas de trabalho coletivo; além da seleção dos conteúdos e dos recursos didáticos que considera significativos para uma formação emancipada; bem como do processo de escolha dos candidatos ao Conselho Escolar,

inclusive adicionando sua atuação neste órgão com dedicação exemplar; ao mesmo tempo, que participa da eleição do Coordenador Pedagógico e/ou Direção da Escola, onde os mesmos são considerados funções elegíveis, e, por fim, se preocupa ainda, com a forma como é escolhido o secretário de educação da cidade onde atua, entre outras atribuições/funções que possam viabilizar um projeto (formativo) com base numa concepção de instituição instituinte de novos valores/ideais pedagógico.

Nesses termos, cabe à Filosofia da Educação de forma específica e àqueles que se dedicam à questões relativas à formação humana, construir um novo caminho teórico-metodológico no interior das escolas/instituições onde atuam e que tenha por objetivo permanente, dar cabo da tarefa (inadiável) de garantir uma qualidade filosófica para os sujeitos políticos que exercem/exercerão suas atividades profissionais, se comprometendo assim, com uma práxis pedagógica que se for efetivamente inovadora (negativa), entrará em rota de colisão com os pressupostos epistemológico-político da Pedagogia do Capital e como uma bússola, indicará para estes educadores que os mesmos estão no rumo correto.

3.3- Crítica das propostas afirmativas em torno da categoria trabalho na formação educativa

Diante dessas exigências iniciais, cabe agora passar mais especificamente à análise das propostas que versam sobre a questão da centralidade/atividade trabalho como princípio educativo e/ou categoria explicativa essencial do ser social.

A) Sendo assim, salvo melhor juízo, parece que a precedência no trato do tema: trabalho/educação, no campo filosófico, coube a ARROYO, M. G. (1980), quando procurou a partir da reconfiguração do contexto educacional brasileiro à época e a necessidade de redefinir a função da escola na organização do trabalho, constatou o avanço organizativo/político dos docentes daquele período, no sentido de não limitar suas lutas apenas aos seus aspectos reivindicatórios, mas também, nas palavras do autor (Ibid.:17): “se sentirem como trabalhadores”, de modo que, nesse movimento de rebeldia, Arroyo capta, magistralmente, o x da questão no que diz respeito à educação negativa dos educadores, quando afirma (Ibid.:22): “A estratégia não é apenas lutar por uma classificação (especialista/não-especialista) mais equitativa e igualitária, mas lutar para restituir ao trabalhador de base, o docente, a possibilidade de controlar o seu trabalho, seu produto, de criar seu saber, de buscar a função social da escola onde ele atua...”.

B) Esta digressão inicial se fez necessária, não somente em função da complexidade da temática, mas também, em razão das dificuldades que muitos enfrentam, quando se trata de encontrar saídas determinadas para que os educadores consigam construir instrumentos organiza-tivos, que expressem suas necessidades laborais, fato que obrigou FRIGOTTO, G. (2009), a produzir um artigo de fôlego para, entre outras coisas, inventariar a polissemia da categoria trabalho e concluir, que há uma imbricação deste com a categoria classe social e que ambas fazem parte de um desenvolvimento histórico-social, de modo que, em polêmica com Lessa, defende: “ou se começa a luta pela utopia do socialismo e da educação omnilateral, unitária e politécnica no embate contraditório da realidade rebelde historicamente existente ou teremos, como assinala Jameson, que esperar deterioração total da terra e da natureza; (...), {já que o mesmo} não consegue perceber nenhuma positividade da ciência e da tecnologia no avanço das forças produtivas e da possibilidade de disputa das concepções, teorias e práticas educativas...”

Ocorre que, embora Frigotto tenha razão, contra Lessa, em reivindicar uma leitura histórica do problema do trabalho e da emancipação e, portanto, evitar leituras imanentes e heurísticas, dos textos de Marx, pois o risco que se corre é cair num certo imobilismo, o fato é que, em suas conclusões, a contribuição do autor para se buscar constituir uma hegemonia proletária na sociedade e na educação, se limita, antes de tudo, em propor a (Ibid.) “tarefa da crítica militante na luta pela hegemonia cultural que é aprender e ensinar uns aos outros as conexões que existem entre formação política e econômica e, talvez mais difícil, formação educacional e formação de sentimentos e de relações, que são os nossos recursos em qualquer forma de luta”. Ou seja, em outras palavras, para se evitar o imobilismo, nada melhor que uma boa aula de Filosofia da Educação para destrinchar a semântica da palavra trabalho e como funciona o capitalismo.

Se comparar essas conclusões com um trabalho anterior (FRIGOTTO, G.1995a), verifica-se, que não houve avanços do ponto de vista de soluções práticas. Após fazer um bom balanço crítico das propostas de reconfiguração da vida social constante nas obras em Habermas, Offe, Shaff e Kurz, o autor arremata sua proposta para enfrentar a crise do capitalismo, que põe em risco o próprio ecossistema e coloca em xeque a centralidade do trabalho enquanto processo criador do humano e, assim afirma, (Ibid.:132 e ss.):

Para que a teoria se constitua em efetiva força material, a análise necessita perquirir mais fundo a questão da crise do capitalismo neste final de século e seus mecanismos de recomposição, quanto a crise do trabalho e das condições paradoxais onde o aumento fantástico da potenciação das forças produtivas sob as relações de exclusão, não tenha permitido socializá-lo na qualificação da vida humana. E, em outra passagem, completa: A radicalização da luta democrática e neste movimento o controle, “acesso e manejo” (aspas do autor) do fundo público na dilatação dos direitos e das conquistas das classes subalternas, (...) constituem-se o campo sobre o qual se desenham as “formas sociais do futuro”. (aspas do autor)

Em outras palavras, o vício do teoricismo não deixa ver, que a própria teoria (marxista), já respondeu à questão da exclusão social e para isto basta reler o tópico sobre: O grau de exploração da força de trabalho (MARX, K.1985:173 e ss.) e ali verificar que, embora ocorra variações histórica no interior desse processo, isto não significa, do ponto de vista da produção capitalista, deixar de auferir sempre a maior taxa de mais-valia possível, de modo que, esta é uma invariante seja qual for o grau de exploração e, assim, a análise deve consistir em como organizar de forma prática os trabalhadores para resistirem às investidas do capital no mundo do trabalho e não pelo abstrato “acesso e manejo dos fundos públicos”, pois não fica claro como isto se realizaria, ao mesmo tempo, que supõe concentrar suas energias na luta parlamentar, onde se sabe, a burguesia dá de 7 X 1 nos trabalhadores.

Infelizmente, essas aporias se reproduzem no mundo da academia, tão próxima do mundo das coisas espirituais e, ao mesmo tempo, tão distante do mundo antinômico onde convivem dois tipos de direito bastante concretos: o direito burguês de dispor da força de trabalho como isto lhe convier, se utilizando do Estado para impor as “regras negociadas” e o direito do trabalhador em se proteger de tais investidas, fato que exige posições teóricas determinadas no sentido de saber como atuar de forma politico-pedagógica no local de trabalho, para educar os próprios trabalhadores (em educação) no movimento de oposição à Pedagogia do Capital.

C) Nesses termos, é que se pode criticar as propostas de LESSA, S. 1997 e 2010); TUMOLO, P. S. 2012) e BERTOLDO, E. (2015) e de resto todos os outros. Assim, com base em Luckás (amigo do peito de Stálin), o fio condutor que inspira tais análises é que a questão da centralidade do trabalho não permite e não é recomendável deduzir e/ou substituir a partir daí, tal centralidade que se funda no mundo da produção por uma outra, qual seja, a centralidade da política na vida dos trabalhadores como mediação nuclear para o socialismo, fato que tem desviado parte da esquerda, segundo esses

autores, para lutas eleitorais e posturas legalistas.

Desse modo, Lessa (1997) após um longo arrazoado sobre a crise do capital no mundo contemporâneo e a tentativa dos ideólogos em tratá-la como sendo algo normal, passa a analisar a centralidade ontológica do trabalho e da impossibilidade, segundo ele, de passar de forma direta do plano ontológico-filosófico para o plano político e, assim, (Ibid.:161): “a afirmação ou negação da centralidade política dos trabalhadores requer a análise de complexos sociais que vão além da afirmação, ou negação da centralidade ontológica do trabalho”, de modo que, (Ibid.:163): “avançar no debate acerca da complexa relação entre trabalho e sociabilidade, me parece indispensável que distingamos com clareza de qual trabalho e de que centralidade, estamos falando”.

Ocorre que, embora se deva evitar a todo custo o politicismo, que costuma submeter de forma dogmática e/ou oportunista as organizações proletárias às diretrizes de um partido e/ou às direções reputadas infalíveis, por outro lado, vacilar diante da urgência de formar o protagonismo político dos trabalhadores, por via de suas organizações, esperando “avançar o debate”, é fazer vistas grossas à história das lutas/resistências proletárias, que já deu há tempo resposta à questão da relação (dialética) entre trabalho e política, isto é, se o socialismo não pode ser viabilizado via decreto, então é preciso se respaldar em uma teoria da transição, que seja capaz de articular essas duas dimensões da realidade, em programas educativos, que dialogue com os níveis de consciência proletária nos contextos (sociais/escolares) onde se atua, de modo que, no processo de emancipação proletária, tal relação exige da direção (intelligentsia radical), um trabalho político de saber entrelaçar as micro experiências do labor cotidiano a um projeto revolucionário contra-ideológico estratégico e, portanto, que consiga inscrever na práxis dos trabalhadores, o hábito de confrontar o poder burguês onde ele se manifeste. Só assim, política e trabalho se tornam, efetivamente, centrais na vida do trabalhador, pois os mesmos têm urgências materiais/simbólicas para serem atendidas e não podem ficar esperando, que “o debate avance” para só depois agirem.

Se Lessa alerta para a necessidade de se buscar algumas mediações (teóricas) para pensar um processo de sociabilidade emancipada, TUMOLO, P. S. (2012), por sua vez, não vê necessidade alguma de tais mediações e em um único golpe decreta como se dará a superação do capital e do capitalismo. Assim, após fazer uma interessante análise sobre o processo contraditório de evolução do capitalismo, pelo qual, sua sobrevivência como modo de produção, implica, necessariamente, a destruição física da força de trabalho, afirma para concluir, que (Ibid.:161): “a condição para que o conhecimento

científico e a educação sejam um instrumento apenas da emancipação humana é a superação do capital e do capitalismo, o que implica, necessariamente, uma revolução da ordem capitalista e a construção de uma sociedade para além do capital”.

Como se sabe já há algum tempo, a supremacia proletária implica um (longo) processo de maturação política, em que os trabalhadores, por meio de ações determinadas, vão prefigurando os contornos humanos que pretendem dar para a (futura) sociedade que almejam e, assim, a chamada tomada do poder é antecedida por conquistas táticas cotidianas que só são educativas e duradouras, quando aumentam a qualidade da consciência daqueles que estão envolvidos nos processos de confronto/resistência ao poder burguês, de modo que, fazer declarações de boas intenções sobre “a necessidade histórica da revolução” e/ou disseminar o programa máximo sem enraizamento social, além de serem completamente inócuas, também revela uma perspectiva política (luckasiana), onde não se encontram a negação da ideologia burguesa em propostas concretas dos papéis que a vanguarda têm que desempenhar no interior dos limites impostos pela legalidade burguesa. Em outras palavras, trata-se de politicismo metafísico pequeno burguês para consumo de aspirantes a revolucionário freelance.

De um ponto de vista mais educacional, o trabalho da professora BERTOLDO, E. 2015), não destoa muito, no substancial, dos dois anteriores, isto é, também realça o caráter prioritário que se deve dar para a categoria ontológica do trabalho, pois segundo a autora, a forma como a relação: Trabalho/Educação, vem sendo tratada pelos teóricos contemporâneos, fica a desejar, entre outras razões, porque reduzem a complexa problemática apenas à crítica das diversas manifestações que o trabalho tem no mundo contemporâneo. Nesse sentido, afirma o seguinte (Ibid.:39): “Assim, a partir dos fundamentos teórico-metodológicos da ontologia do ser social de Marx e Lukács, buscaremos demonstrar que é na esfera do trabalho e não na esfera da política, que o ser-precisamente-assim e o dever-ser da relação trabalho-educação devem ser aprofundados”.e (Ibid.:161): “Isto significa dizer que para a concepção marxiana, é somente na esfera da economia que dá um processo de ruptura de uma realidade, é o solo onde se torna possível um processo revolucionário”.

Não é preciso nenhuma perspicácia especial para se compreender que a concepção marxista de mundo, sendo dialética, pressupõe, entre tanta outras variantes, que as dimensões inerentes à constituição da própria realidade, embora possuindo autonomia relativa diante da totalidade social, se imbricam num emaranhado infinito de

possibilidades, realidade que obriga os (bons) pensadores, a admitir a obviedade de que não tem sentido isolar de forma neofuncionalista tais dimensões, de modo que, esta separação feita pela autora (não só por ela), da economia e da política, além de não dar conta da complexidade da relação (basta prestar atenção no subtítulo de *O Capital*), aprisiona seu pensamento em aporias, que terminam por reduzir toda sua reflexão a nada em termos práticos, pois como constata de forma catatônica (Ibid.:175): “A necessidade de resoluções de questões práticas imediatas, é sem dúvida muito requerida no campo da educação. Contudo, a busca de soluções no campo do socialismo democrático (!?), embora o objetivo seja atingir uma sociedade emancipada, não se apresenta, do ponto de vista da perspectiva marxiano-lucasiana, uma saída radical (!?) para esta forma de sociabilidade”. Sem mais comentários.

D) Sendo assim, para aquilo que interessa nesta parte da discussão, a análise crítico-negativa, se concentrará agora em algumas contribuições do professor Saviani, pois como se sabe, este autor, pelo menos desde a publicação do artigo: *Tendências e Correntes da Educação Brasileira* (1983), vem insistindo na ideia (central) de que a escola tem papel crucial no processo de transformações sociais que se fazem necessárias, se se quiser avançar em termos civilizacionais, fato que exige (Ibid.:43): “a luta por transformar a educação e a escola em instrumentos de reapropriação do saber por parte dos trabalhadores, potencializando, assim, a sua capacidade de organização, de reivindicação e de pressão”.

Este posicionamento de que o papel social/institucional prioritário da escola deve estar focado no processo ensino-aprendizagem, vai acompanhar a produção científica do autor e os vários artigos/ensaios publicados, desde então, sobre pedagogia/educação/ensino socialista, serão versões reprisadas/requentadas, sempre ampliadas/atualizadas, de um único e mesmo tema, isto é, a “apropriação pelos alunos do saber sistematizado (ciência) pela humanidade, em sua forma sequenciada para que a assimilação se dê no interior de um processo pedagógico crítico”. Esta concepção, segundo o próprio autor (1997:05): é “denominada de pedagogia histórico-crítica”.

Do ponto de vista epistemológico, a Pedagogia Histórico-Crítica (Ibid.:102): “se empenha em compreender a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico objetivo, isto é, a partir do materialismo histórico”, porém, como se sabe, no interior deste paradigma, cabe destaque especial para Gramsci, pois segundo relato de integrantes que à época compunham o curso de pós-graduação da PUC/SP em meados da década de 70 do século passado, desde então, o autor italiano se tornou a referência

teórica principal quando se tratava de pensar a educação política dos trabalhadores.

Nesse sentido, e se atendo à questão de como a relação Trabalho/Educação, se insere no pensamento do autor, o passo seguinte consiste em analisar seu posicionamento em relação a esta temática e, assim, dois estudos sobre o assunto parecem essenciais. Por ordem cronológica, em: O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias (1994), o autor após historizar a relação: educação-produção (trabalho escravo/servil/assalariado), passa a analisar as contradições do processo escolar, que no interior do processo de produção capitalista, se caracteriza por um ensino dual: ora de formação geral para aqueles setores que não estão diretamente ligados à produção, ora uma formação específica (profissionalizante) para aqueles setores diretamente ligados à produção, dualidade esta, que parece posta em xeque com a introdução das chamadas novas tecnologias, que apenas confirma, segundo o autor, o trabalho como princípio educativo e, por outro lado, (Ibid.:165 e s.):” A incorporação das novas tecnologias por empresas brasileiras, põe em evidência, o atraso em que nos encontramos em matéria de educação, {fato que supõe} a universalização da escola básica, como ponto de partida para a construção de um sistema educacional unificado em correspondência com as exigências da nova era (?) em que estamos ingressando”.

Em um outro estudo sobre a mesma temática: Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos (2007), o autor após historicizar a relação trabalho-educação e sua separação com o advento das sociedades de classe, passa a analisar a possibilidade de restabelecer esta unidade e, assim, com base em Gramsci e no princípio educativo do trabalho, advoga em polêmica semântica/ etimológica com o estudioso Manacorda e com Nosella, que a defesa da educação politécnica, por estar consagrada na literatura socialista, se constitui já no interior do capitalismo, em poderoso instrumento de (Ibid.) “união entre formação intelectual e trabalho produtivo”, já que, o próprio desenvolvimento histórico da humanidade, permitiu a (Ibid.): “união da ciência com o trabalho e está em causa aí, a momentosa questão da passagem (?) do reino da necessidade ao reino da liberdade”, constatação esta antecipada em outro estudo (2005:56) e complementada com a busca de uma resposta (abstrata) classista em 2008.

Diante do exposto, é preciso passar à crítica-negativa das fragilidades epistemológica- política do autor e aqui, como se poderá constatar, nos tópicos logo abaixo, a fé miraculosa que se espera que o processo ensino-aprendizagem venha causar, apenas revela um vício de profissão oriundo de uma formação deformada, pois

entre outras coisas, se rende à divisão social/técnica do trabalho no interior da escola/educação. Assim,

1º) a ideia simplória que faz uma ligação direta entre escola-professor-processo ensino-aprendizagem-alunos e de que a eficácia desta relação consiga assegurar o domínio de um acervo mínimo de conhecimentos sistematizados e de conquistas humanas já realizadas com o objetivo de que os próprios alunos possam “ser mais críticos” e agir de forma diferente na sociedade (cidadãos?), infelizmente, não traz nenhuma garantia de que a realidade mudará (para melhor?), pois em sociedades desiguais, onde as condições materiais de existência são injustas; a capacidade intelectual, os interesses biográficos, a forma como esse patrimônio é assumido/utilizado, etc., resultará em apropriações também desiguais, realidade que implica em reconhecer, numa sociedade mercantilizada/alienada, que aqueles indivíduos por razões diversas, conseguiram se apropriar desse patrimônio, de forma julgada adequada, não terão dúvidas, em alugá-lo e/ou vendê-lo pelo melhor salário que acharem, algo aliás, perfeitamente legítimo.

2º) por outro lado, no que se refere à questão da relação Trabalho & Educação, o autor não avança em reflexões de ordem prática, se limitando em tecer uma série de propostas positivas e funcionais, de como se deve organizar a Educação Básica, a constituição de um Sistema Nacional de Ensino, problemas referentes à introdução de novas tecnologias nas empresas, etc., como se fosse candidato a governador e/ou presidente, colocando em segundo plano a crítica social. Além disso, se perde em discussões de ordem semântica sobre as virtualidades da escola politécnica, enveredando pelo caminho da evolução do capitalismo, que “ampliou de forma sem precedentes, a esfera do tempo livre e nos colocando (quem cara-pálida?), no limiar do reino da liberdade”, para concluir, de forma abstrata, sobre a necessidade de organizar (não diz como) uma nova ordem social, que beneficie todos os homens (!?). Em outras palavras, criticando o positivismo, o autor realça os aspectos objetivos da realidade (capitalista), mas não percebe (ironias da história?), que esta objetividade anula os próprios sujeitos e, assim, quando deveria entrar no terreno da reconstrução da própria subjetividade humana desorganizada (sujeito social anti-sistêmico) para (aprender) a agir de forma negativa nos contextos onde atuam, se perde em elucubrações bizantinas sobre “saberes sistemati-zados”, sem nenhum efeito prático concreto. Falhas do sistema educacional?

3º) por fim, pensar que a apropriação adequada do patrimônio cultural da humanidade, pode contribuir para elevar a consciência política dos cidadãos rumo ao reino da liberdade (ou do Bem) é outra grande ilusão platônica, pois há muitos assalariados

esclarecidos que só querem falar de vida civilizada, quando estão em situação de desvantagens, mas quando podem, não hesitam em pisar no pescoço alheio, de modo que, a simples apropriação do saber, não contraria a lógica acumulativa do capital, já que este, continua na posse dos instrumentos de produção cultural, para não dizer, econômica, militar, etc. Assim, a questão da educação política dos estudantes, passa primeiro e antes de tudo, pela educação (negativa) dos educadores e esta não se resolve no plano abstrato da cultura geral, mas sim, no interior da cultura política proletária, que só será devidamente valorizada/ compreendida/aplicada, na medida em que, a intelligentsia/direções pare de fazer declarações abstratas de princípio do tipo: “a luta pela escola pública coincide com a luta pelo socialismo” e/ou “é preciso lutar por uma nova ordem social”, etc. e passe a adotar uma postura cultural (de classe) concreta, algo que implica, entre outras coisas, levar em consideração, que:

4º) a questão da hegemonia dos trabalhadores no campo educativo, passa pela capacidade desta intelligentsia em saber traduzir as demandas dos educadores no campo da educação (como formação continuada, livre adoção de material didático, seleção dos conteúdos de acordo com a concepção de ensino, situação das disciplinas na BNCC, etc.), em propostas práticas de intervenção no interior da escola e que entrem em contradição (de preferência antagônica) com as imposições educacionais/culturais da Pedagogia do Capital e, assim, reivindicar/lutar/construir uma narrativa em torno da autonomia do trabalho político-pedagógica dos educadores e da escola e educá-los no interior desta concepção, que em termos esquemáticos, passa **a)** pela negação da escola como instituição instituída pelos interesses de mercado e do Estado e se torne uma instituição instituinte dos interesses do público, não apenas entendido como o interesse da “maioria e/ou da comunidade”, mas que sirva também, às demandas das chamadas minorias, organizando práticas pedagógicas, potencialmente contestadoras do status quo; **b)** negação do projeto (de) formativo (inicial/ continuado) do Estado, viabilizado nos padrões curriculares oficiais, treinamentos em serviços, cursos de reciclagens, doutrinamentos, recrutamentos, desenvolvimento de competências, etc. e se voltar para a constituição de conteúdos curriculares alternativos e preocupados em resgatar a tradição histórica e a cultura política dos movimentos sociais, lutas de minorias, grupos rebeldes e classe laboriosa; **c)** negar o modo de produção cultural dominante (indústria cultural) e envidar esforços para se apropriar de todos os meios de produção cultural presentes na escola e, se possível, fora dela, para colocá-las à disposição dos educadores proletários, reproduzir os bens simbólicos que, em tese, é patrimônio de todos,

divulgar/distribuir conteúdos culturais emancipatórios, criticar o controle (do mercado, do Estado, das Igrejas) que é exercido sobre a produção cultural, etc.; **d**) negar os processos identificatórios, que buscam reduzir o trabalho docente ao processo ensino-aprendizagem e o vê, ora como servidor do Estado, ora como executor de diretrizes curriculares e/ou como mediador de conhecimentos, ou ainda, como preparador de cidadãos, etc., para uma outra concepção, que o veja como trabalhador pedagógico, algo que implica em pensar sua atuação profissional no âmbito escolar, isto é, como aquele cuja preocupações vai da limpeza da sala-de-aula até a forma como é escolhido o secretário de educação de sua cidade e, por fim, **e**) negar a negação, isto é, negar as teorias de organização educacional e formação de professores, daqueles setores, que se perdem em aporias funcionais, conceituais e abstratas sobre como superar a crise do capital e a política pedagógica burguesa no interior da escola, pois têm sérias dificuldades em compreender, que os educadores possuem consciência bastante desigual da ligação dialética entre estrutura social-política educacional-exercício profissional, de modo que, encontrar a sintonia fina desta relação tridimensional, que se caracteriza por estar entre aquilo que é julgado uma prática pedagógica significativa no interior de contextos escolares, obnubilada pela existência de formas de consciência, onde convivem visões de mundo dominante, residuais e emergentes (WILLIAMS, R.2000), reprimidas por formas de controles estatais/institucionais, tudo isso, de um lado, e a necessidade de organizar estratégias de resistência/confronto/formação para acumulação de forças anti-sistêmica, por outro lado, não é para amadores acostumados com a bonança teórica de gabi-nete e bem longe das relações tensas própria de instituições autoritárias (de) e com condições precárias de trabalho, realidade que coloca na ordem do dia, a obrigação imperiosa de pensar/atuar no interior de tais contextos, munido de um programa transitório, que ao contrário do que pensa alguns experts, não se opõe à noção de estratégia, pois a virtude de tal programa consiste em saber dialogar com o ambiente e agir nas incertezas da conjuntura com base na história dos movimentos contestadores. Só assim é possível vencer as barreiras que se colocam no caminho de constituição de sujeitos, efetivamente livres.

Em resumo, o grande problema que pesa sobre a grande maioria das propostas de formação filosófica é que as mesmas reduzem o trabalho político-pedagógico que ocorre no interior da escola como instituição instituída, ao processo ensino-aprendizagem (dos estudantes), de forma que não conseguem compreender a atividade/categoria trabalho (pedagógico) em seu caráter estratégico e, assim, revelam

uma debilidade prática que se expressa na incapacidade de encontrar no próprio trabalho do professor, algo que poderia mobilizá-lo em termos práticos e os capacitasse para enfrentar as imposies/exigências que lhes são feitas pelos gestores do sistema, de modo que, as crises do capital e seu movimento reformista para adequar a escola/educação aos seus imperativos econômicos/políticos, não são devidamente considerados por esses setores, pois se perdem em elucubraes em torno da pertinência ou não da escola unitária/politecnia e deixam de orientar/ inserir as insatisfaes corporativas/institucionais dos educadores em um programa transitório, algo que implicaria, no interior de uma perspectiva negativa, ver a escola como instituição instituinte de novos pressupostos epistemológico-político-pedagógicos e reivindicar a autonomia do trabalho dos educadores como eixo estruturante de uma Filosofia da Educação Negativa.

Conclusões Provisórias

3º Pressuposto epistemológico-político-pedagógico

A doutrina materialista (antiga) sobre a mudança das contingências e da educação se esquece de que tais contingências são mudadas pelos homens e que o próprio educador deve ser educado. Deve por isso separar a sociedade em duas partes – uma das quais é colocada acima da outra. A coincidência da alteração das contingências com a atividade humana e a mudança de si próprio só pode ser captada e entendida racionalmente como práxis revolucionária. (Tese 03)

O ponto de vista do materialismo antigo é a sociedade civil, o do materialismo moderno, a sociedade humana ou a humanidade social. (Tese 10) (Teses contra Feuerbach – Marx)

O Ateneu ardia. (...) Na atmosfera luminosa da manhã flutuava o sossego fúnebre que vem no dia seguinte sobre o teatro de um grande desastre. (O Ateneu – Raul Pompéia)

Diante do exposto é preciso fazer algumas considerações em relação ao caminho percorrido e aquele que ainda está por se fazer. Assim, é preciso ter em conta, que:

1º) em razão das caracterizações apresentadas, pôde se constatar, que a Pedagogia do Capital, imagem e semelhança do capital global, é responsável por uma série de exigências e normas heterônimas relativas à profissão docente, que vai desde o processo inicial de (de) formação do educador, passando por determinações referentes a tudo que se refere ao próprio exercício profissional e chegando até às condições de como se dará a aposentadoria do professor. Esta triste realidade gera uma série de tensões profissionais que terminam por reforçar ainda mais as condições de alienação do trabalho do educador.

2º) diante de cenário tão assustador, parece que a reprodução do senso-comum pedagógico, se torna o fator mais grave nesse processo de (de) deformação do educador, já que trabalha com uma concepção limitada de formação dos educandos, em dois sentidos: **a)** primeiro, porque assume para si uma concepção de ser humano que não corresponde à tradição proletária e, portanto, à sua própria condição de classe; **b)** segundo, porque joga peso demasiado no processo ensino-aprendizagem que ocorre na sala-de-aula, sem se dar conta, de que a mesma é a expressão mais acabada da divisão social/técnica do trabalho e, portanto geradora/reprodutora das alienações/reificações presentes na sociedade do capital, razão pela qual, será preciso encontrar uma outra concepção filosófico- política que possa justificar a adoção de uma outra perspectiva formativa.

3º) nesse sentido, foi preciso fazer um balanço (negativo) bibliográfico das contribuições teóricas, que tratam da questão da centralidade do trabalho no mundo contemporâneo e suas limitações epistemológica-política, ao mesmo tempo, que se criticou as concepções filosóficas/sociológicas que decretaram seu fim, tanto quanto, das concepções, que apesar de (re) afirmarem a centralidade do trabalho, o fazem ainda de forma apenas teórica e/ou retórica, fato possível de verificar, quando se constata, a pobreza estratégica de suas propostas de soluções diante das crises estruturais do capital.

4º) sendo assim, e para justificar a importância da adoção de uma certa perspectiva praxica, é preciso mostrar que as transformações do capital global, ao gerarem permanentes crises de desequilíbrio econômico-social, obriga os educadores como força produtiva, conscientes da necessidade de negação do sistema do capital, a se posicionarem de forma crítico-ativa diante: **a)** das soluções impostas pelas concepções oficiais com vistas a desmascarar seus objetivos ideológicos; **b)** bem como recusar as propostas de soluções de adaptações funcionais das concepções neo-funcionalistas e, por fim, **c)** recusar (de forma transitória), a concepção do senso-comum pedagógico, expressão de uma metafísica-profissional, que na estruturação do trabalho escolar (planejamento; organização dos conteúdos disciplinares; escolha dos métodos de ensino e do material didático; aulas propriamente ditas; aplicação e correção das avaliações; HTPC, reuniões do Conselho Escolar, elaboração do PPP; etc.), não conseguem vê-los/tratá-los no interior de uma lógica da disjunção e de antagonismos.

5º) por isso, e para cumprir esse roteiro (teórico/prático), o leitor sabe que seguindo uma certa tradição, numa sociedade desigual, a pesquisa científica, além do compromisso para esclarecer o objeto de investigação e fazer avançar o conhecimento que se tem sobre uma determinada realidade, também, busca respostas que possam contribuir na solução dos problemas que afetam tal sociedade. Nesse sentido, o paradigma epistemológico que se adota neste trabalho é o da Filosofia da Práxis, por ser aquele que possui consistentes instrumentos categoriais portadores de insofismável força explicativa. Além disso, tem uma história de inequívoca filiação com os problemas dos trabalhadores/oprimidos e se mostrou insubstituível em sua densidade prática, porém, tudo isso informado por uma Filosofia da Educação Negativa que tenha capacidade prática de dialogar com os problemas concretos do presente.

6º) com efeito, tal posicionamento se justifica plenamente, em razão de que ao se fazer um balanço sobre as tarefas e/ou o papel que coube às Filosofias da Educação instituídas, se constatou que a mesma, do ponto de vista da estratégia política, ficam muito aquém daquilo que poderia/deveria desempenhar em sociedades extremamente desiguais, marcadas pela alienação/reificação em termos de cultura filosófico-política, de modo que, pensar a contribuição mais específica que a Filosofia poderia dar para a formação humana num período/contexto (desumano) de crises profundas é, sem dúvida, seu maior desafio, haja vista, que se trata de enfrentar forças poderosas avessas às mudanças estruturais e, sendo assim, se trata de superar concepções filosófico-políticas pequer-ruchas em suas parcialidades diminutas, que de tão pequenas e insignificantes,

não conseguem ver/tratar nada além do cuidado com o próprio umbigo. Por outro lado, trata-se de superar outras em suas universalidades abstratas/indeterminadas, pois embora o latino-americano seja um ser parcial, alienado em suas condições econômicas, políticas, etc., se se pretende atingir o cerne do problema da desumanização presente no continente, não há como fugir da constatação que se trata de um problema histórico que atinge os habitantes do andar térreo dessas sociedades e, portanto, o contexto desta experiência (geo-histórica) específica é que enriquecerá as categorias (universais) de uma Filosofia Negativa.

7º) nesses termos, quando se fala em tradição da Filosofia da Práxis, isto implica em admitir, que há várias vertentes no interior deste paradigma filosófico-político. Longe de se pensar aqui, que a escolha de uma vertente possa significar que a mesma seja mais verdadeira que qualquer outra. Não se trata disto. As experiências (históricas) de luta dos trabalhadores permitiu a conquista de bens materiais, fato que implicou um avanço civilizacional, embora ainda insuficiente para destruir o poder do capital, tanto quanto, conquistas de bens simbólicos de diversas tradições, fato que possibilitou aos próprios trabalhadores e às suas direções, (intelligentsia radical) formularem estratégias de luta que tivessem a virtude de (auto) educá-los em suas aspirações/reivindicações emancipatórias, de modo que, sendo um processo dialético em que as forças da reação colocam obstáculos de toda ordem para manter o status quo, o objetivo nuclear de um programa estratégico de lutas, implica também, em disputar a direção da sociedade, porém, não de forma abstrata, mas sim, de acordo com as circunstâncias herdadas do passado. Nesse sentido, é preciso saber traduzir toda essa realidade complexa (relações de força/luta de classes; repressão/controlado dos movimentos de massa; humanismo/desumanização; terror político, etc.), numa política transitória, que tenha a capacidade, entre tantas outras, de servir como ponte de uma formação política emancipada, isto é, tal concepção formativa não pode ser apenas normativa, mas precisa ser, principalmente, interventiva, pois o aprendizado por meio de lutas, labutas e batalhas são muito mais elevados e duradouros do que aqueles que se adquirem por meio de debates. Diz o ditado popular: uma imagem vale por mil palavras. A partir de agora é preciso dizer: um exemplo de luta (bem ou mal sucedido), vale por mil imagens.

8º) por isso, se se quiser superar as limitações epistemológico-políticas das pedagogias sistêmicas, e das Filosofias instituídas, será preciso partir de outros princípios/normas enraizado nas tradições filosófico-política do proletariado, tendo-se em conta que, um princípio fundante do ser social e/ou a eleição de uma categoria epistemológica central

são apenas pontos de partida, sobre o qual, a investigação se apóia para buscar ampliar/aprofundar, na medida do possível, todas as dimensões (ontológica/ antroposociais/epistemológica/política), que envolvem a temática da formação humana, não ignorando de inserí-la na concretude do trabalho político-pedagógico que ocorrem nas escolas.

9º) assim, como consequência do que foi admitido até aqui, todo este debate será realizado tendo como referência um contexto histórico social global/regional/local, isto é, uma totalidade social concreta, informada pelo capital globalizado e suas permanentes crises de acumulação e que trazem como uma de suas mais nefasto resultado a destruição da mais importante força produtiva: a força de trabalho, seja por meio dos ajustes fiscais, seja por meio das guerras convencionais, propagação de doenças, seja por meio do fechamento de milhões de postos de trabalho, de escolas, salas-de-aula, fato que obriga os gestores/assessores/burocratas/ideólogos do capital, a implantarem no campo educacional, uma série de medidas para manter as ilusões de que o direito ao trabalho, depende apenas dos próprios trabalhadores, entendidos como átomos sociais (metafísica profissional) e que, portanto, precisam estar em processo permanente de atualização de suas competências laborativas. Toda esta narrativa ipsilone é alimentada por uma concepção de (de) formação (doutrinação) com base na Pedagogia da Competência, expressão atualizada/idealizada da Pedagogia do Capital.

10º) nesse sentido, a centralidade multidimensional da categoria/atividade trabalho, para ganhar concretude, precisa estar interconectada com outros conceitos e/ou outras categorias, que lhe dão força explicativa: mundo do capital X mundo do trabalho; totalidade social X fragmentação social; práxis negativa X prática rotineira; intelectual tradicional X intelligentsia radical; formação neotecnista X formação política, desumanização X emancipação e, principalmente, processo ensino-aprendizagem X trabalho político-pedagógico, para que assim, não se atenha a uma narrativa abstrata/especulativa sobre a questão do trabalho, de modo que, ao invés de educar os educadores na tradição das lutas por emancipação humana, apenas reproduzem de forma dissimulada, as velhas concepções conservadoras que se mostraram falaciosas do ponto de vista emancipatório.

11º) por fim, e tendo em vista a construção de uma proposta formativa-negativa, os passos finais estarão focados: **a)** na formulação de uma visão do que se entende por sujeito social/profissional e as tarefas que cabe a uma Filosofia da Educação comprometida com ideais pedagógicos anti-sistêmicos, realidade que implica em

localizá-la no âmbito das contradições entre uma escola vivida como instituição instituída gerida pelos gestores da Pedagogia do Capital e uma outra tratada como uma instituição instituinte de uma nova concepção de formação, fato que exige **b)** a caracterização do sujeito humano em suas múltiplas dimensões: sujeito pessoal; sujeito profissional; sujeito social e sujeito humano propriamente dito, de modo que, **c)** a partir daí, se torna possível deduzir então, que uma identidade humana dos trabalhadores em educação, implica de forma simultânea, um momento negativo de recusa tanto dos humanismos abstratos, bem como das filosofias da educação intelectualistas (negação da negação), não apenas pelo fato de suas concepções antropológicas serem isquêmicas, mas sim, em razão da ausência de uma visão estratégica da formação humana e assim, obnubilando a evolução de uma consciência político-pedagógica dos educadores, presos que estão às tradições racionalistas, reduzem seu campo de ação às mudanças funcionais do processo ensino-aprendizagem, compactuando de forma involuntária com o senso-comum pedagógico, pois **d)** não conseguiram romper com a visão da escola como instituição instituída por uma trama de relações estruturalmente hierárquicas/desiguais e, portanto, não sabem propor um momento negativo-interventivo, por meio do qual, os educadores proletários, se realmente pretendem formar seres autônomos e não apenas autômatos, possam se perceber como sujeitos profissionais de seu próprio destino (humano) e, assim, de sua atuação consciente-ativa no interior de uma instituição autoritária, depende o desvelamento de relações conflituosas, que permanecerão latentes, caso não surja uma prática instituinte de um novo humanismo. Este para não cair em abstrações vazias de conteúdos transitórios, se constituirá na luta por autonomia do trabalho político-pedagógico que além de possuir virtualidades emancipatórias, impedirá que o educador faça o papel de um inocente útil a serviço da Pedagogia do Capital, ao mesmo tempo, que permite romper com a inércia política do senso-comum pedagógico.

Parte III

**Testando um paradigma
teórico-metodológico que
viabilize uma práxis educativa
negativa**

4º Pressuposto epistemológico-político-pedagógico

A tarefa estratégica do proletariado no próximo período – período pré-revolucionário de agitação, propaganda e organização – consiste em superar a contradição entre a maturidade das condições objetivas da revolução e a imaturidade do proletariado e de sua vanguarda (confusão e desilusão da velha geração, inexperiência da nova). É preciso ajudar as massas no processo de suas lutas cotidianas a encontrar a ponte entre suas reivindicações atuais e o programa da revolução socialista. Essa ponte deve consistir em um sistema de reivindicações transitórias que parta das atuais condições e consciências de amplas camadas da classe trabalhadora e conduza, invariavelmente, a uma só e mesma conclusão: a conquista do poder pelo proletariado. (O Programa de Transição – L. Trotsky)

A arma da crítica não pode substituir a crítica das armas; a força material só será derrubada pela força material; mas a teoria em si torna-se também uma força material quando se apodera das massas. A teoria é capaz de se apossar das massas ao demonstrar-se ad hominem, e demonstrar-se ad hominem logo que se torna radical. Mas, para o homem, a raiz é o próprio homem. (Contribuição à Crítica da Filosofia do Direito de Hegel - Marx)

Introdução

Diante do exposto, se espera que a formação profissional dos educadores, além de contribuir para que compreendam as dimensões que envolvem o chamado mundo do trabalho; os processos de socialização atinentes ao mundo da cultura e uma formação técnica que os capacite para o exercício da profissão, também precisa ter a preocupação em formá-los na prática da pesquisa científica, de modo que, conjugada com uma práxis política esclarecida, no interior de uma perspectiva histórico-social, possa imunizá-los contra os vícios e as rotinas da profissão que desembocam no chamado senso-comum pedagógico, por meio da qual, a prática educativa que poderia ser um veículo para fazer avançar o conhecimento educativo que se tem sobre o mundo e torná-los crítico-negativos sobre o que está em jogo no mundo contemporâneo, termina por tornar-se apenas uma prática insonsa que reforça de forma automática, ações pedagógicas adotadas, muitas vezes, sem a devida reflexão questionadora.

Nesses termos, se faz necessário debater, qual concepção filosófica de ciência (pedagógica) poderia fornecer os instrumentos categoriais mais efetivos para contemplar as necessidades de conhecer melhor o mundo (educativo), ao mesmo tempo, que se busca transgredi-lo no que tem de regressivo. Tais exigências colocam certos imperativos para o trabalho do educador/pesquisador, de modo que, o mesmo possa ganhar sentido histórico-social (4ª dimensão) e portanto, adquirir um sentido duradouro e emancipatório. Assim, pelo menos três tarefas se impõe necessariamente:

1ª) a primeira já realizada foi fazer um (breve) balanço a respeito de como a Filosofia da Educação, praticada por aqueles que a tem como atividade principal, tem assumido para si, o compromisso de constituí-la em um bunker contra as barbáries produzidas pelo capital, uma vez que, a partir da caracterização realizada sobre os problemas atinentes a formação/profissão docente, não deixam dúvidas, de que se trata de um quadro desumanizador o fato das políticas oficiais educacionais aplicadas sob a inspiração de ideias neoliberais, trazerem como resultado não apenas o agravamento de tais problemas, mas também, a disseminação de propostas “críticas” que se mostram raquíticas em termos de estratégia política, pois apenas tem reproduzido com propósitos diferentes, a alienação/reificação do processo ensino-aprendizagem, de modo que, se faz necessário,

2ª) refletir/assumir os pressupostos epistemológico-políticos que possam fornecer as armas categoriais mais afiadas/alinhadas com a tradição de uma (Filosofia da) Educação comprometida, tanto com o conhecimento científico da realidade, bem como com sua transgressão. Como se sabe, muitos ideólogos (filósofos/sociólogos/economistas/historiadores/educadores/etc.) do capital, têm questionado a validade científica do marxismo. Isto não constitui nenhuma novidade, pois a obra teórica dos fundadores da ciência proletária, tiveram a petulância, entre outras, de mostrar que o sacrossanto lucro das empresas capitalistas é fruto da exploração do trabalho proletário e que para manter todo esse aparato extrativista, a burguesia se viu obrigada a organizar no interior de um complexo processo histórico, um aparelho estatal-militar que se não consegue atender completa-mente seus interesses econômicos, pelo menos garante a propriedade privada dos meios de produção, evitando dessa maneira, a expropriação dos expropriadores. Assim, cabe esclarecer que os questionamentos realizados por tais ideólogos sobre a eficiência/validade interpretativa/ explicativa do marxismo, têm um viés interesseiro que diz respeito ao quantum de propina irão angariar para cumprirem o papel de bonecos de ventríloquo de mister Hayek, Friedman e Fukuyama e no campo da social-democracia e/ou do social-liberalismo, trata-se do comércio de palestras/ seminários/ livros sobre “os problemas candentes de nossa (!?) época”, de modo que, diante dessa miscelânea de hipocrisias, se houver a produção de algum saber científico, é preciso desconfiar dele, já que para essas concepções, o que está em jogo não é o conhecimento da dinâmica da própria realidade, mas sim, como frear os avanços políticos daqueles setores que ganham com a possível democratização dos resultados das pesquisas científicas. Ocorre, porém, que tais avanços políticos precisam,

3º) ser construídos no interior de um longo e complexo processo histórico, onde intervem elementos de diversas natureza, mas que trazem algo em comum, que é a lógica (contraditória) de desenvolvimento capitalista. Este tipo de desenvolvimento destrói não só a natureza, mas também, sua principal força de produção, que é a força de trabalho humana, por meio de guerras, desemprego, falta de saneamento, de atendimento médico, de educação de qualidade, etc. etc., de modo que, parece mais que evidente, a necessidade de viabilizar um programa de reivindicações transitórias, por meio do qual, com base na experiência histórica da educação soviética, se possa educar a única força produtiva objetivamente interessada na destruição do capitalismo que é o próprio proletário e no âmbito escolar, reivindicar a autonomia do trabalho político-

pedagógico como tática transitória.

Em resumo, o debate sobre o conhecimento científico, numa perspectiva que pretende resgatar parte das contribuições marxista e sua especificidade, se caracteriza por se preocupar com os critérios (objetivos/intersubjetivos) que possam garantir (aos interessados), que o saber produzido sobre um objeto, além de não poder ser confundido com outras formas de saber (não-científica), também abre a possibilidade, a quem quer que seja (em tese), de verificar se aquele conhecimento produzido, realmente é verdadeiro (demonstração e prova) e isto numa perspectiva histórica, de modo que, o pensamento (teórico) que se apropriou da lógica do objeto é, efetivamente, adequado para explicar um conjunto dos fenômenos pesquisados. Esta forma de proceder, que é própria da ciência, é designada pelos cientistas de cientificidade, por meio da qual, se evoca os critérios, pressupostos, procedimentos, finalidades e resultados que permitem a todo e quaisquer conhecimento, ganhar o status de científico. E, nesses termos, como esse tipo de conhecimento pode contribuir para se pensar filosoficamente os problemas da educação e, política-pedagogicamente, encontrar o caminho para superá-los.

Capítulo 01

Algumas considerações teóricas em torno da cientificidade do marxismo

A minha pátria era a vila perdida no alto da serra, onde a chuva caía numa neblina que escondia tudo. Se eu tivesse ficado ali, ignoraria o resto do mundo. (...) Tinham-me enganado. Em trinta e cinco anos haviam-me convencido de que só me podia mexer pela vontade dos outros. Os mergulhos que meu pai me dava no poço da Pedra, a palmatória do mestre Antônio Justino, os berros do sargento, a grosseria do chefe da revisão, a impertinência macia do diretor, tudo virou fumaça. (Angústia – G. Ramos)

1.1- O ritual de passagem (práxico) para superar o senso-comum pedagógico

Como se sabe, os ideais de cientificidade mudaram ao longo da história, fato que obriga a reconhecer que a passagem da concepção antiga de ciência para a moderna, se deu em torno da visão teórica e qualitativa da primeira, para uma outra com base quantitativa e tecnológica. Além disso, no interior da visão moderna de ciência, foi sedimentada a ideia, de que o conhecimento produzido é acumulativo no sentido linear, isto é, o conhecimento científico seria constantemente aperfeiçoado num processo ad infinitum, que levaria sem dúvida, a progressos cada vez maiores, de modo que, uma determinada ciência só teria real valor para a sociedade, se evoluísse de uma maneira tal, que conseguisse explicar e/ou encontrar soluções técnicas/tecnológicas para os problemas sobre o mundo natural, social e humano.

Por outro lado, quem conhece um pouco de história da filosofia, sabe que o marxismo e/ou os marxistas, além de não compartilharem com uma visão evolucionista linear do conhecimento, também, sempre tiveram a preocupação de investigar a realidade com o propósito de transgredi-la no sentido de torná-la cada vez mais humana. Ocorre, porém, que nesta empreitada, não poucas vezes, esteve sob o influxo de doutrinas que lhe retiraram seu caráter emancipatório, de modo que, ao invés de cumprir o papel que lhe sempre coube de afrontar negativamente a realidade, terminou por capitular diante de todos os tipos de pressões que apenas contribuíram para manter as estruturas da dominação de classe, frequentemente, por tecno-burocracias que se arrogavam o direito de falar em nome dos trabalhadores.

Com efeito, é preciso ter claro, que a busca por um conhecimento racional e científico sobre uma dimensão da realidade, coloca uma série de exigências epistemológico/metodológicas para o sujeito epistêmico (pesquisador, educador e/ou

pesquisador-educador, etc.), entre outros, quanto ao fato de que chegando a um resultado determinado no final do processo, contemple os potenciais interessados no assunto, neste caso educadores e juventude, habitantes do andar térreo da sociedade, com novos e qualificados conhecimentos acerca do objeto estudado. Ocorre, que, frequentemente, são poucos aqueles que se perguntam ou se interessam pelo processo de produção desses conhecimentos inseridos numa totalidade social, onde as contradições sociais ocupam lugar central e decisivo na produção e utilização de qualquer produção científica.

De fato, aqueles cientistas (pesquisadores, etc.) e não são poucos, embora possam desfrutar de boa reputação institucional e em termos técnico-profissionais serem muito competentes, ainda assim, como afirma PINTO, A. V. (1979:04 e ss), se “não chegaram a descobrir a importância da reflexão teórica, filosófica sobre seu próprio trabalho e sua condição humana, [ainda] não compreenderam a correta doutrina da pesquisa científica”.

Assim, é preciso reconhecer, antes de qualquer coisa, que em razão de um certo desenvolvimento histórico-político específico, muitos elementos epistemológicos das escolas positivistas e/ou funcionalistas, invadiram a formação de uma certa intelectualidade, que se pretende de esquerda, de tal modo que é muito comum, se constatar uma tendência às sínteses ecléticas, mesmo quando se declaram dialético-materialistas, porém, em sua forma não passam de uma miscelânea teórica e isto com a agravante inconsciente de que o (s) autor (es) não se dão conta de que não há problema em se beber em várias fontes, desde que não se perca o fio teórico-metodológico que inspira uma certa tradição.

Aliás, muitos autores utilizados neste trabalho, não podem ser enquadrados no campo da Filosofia da Práxis, no mais das vezes, ou por motivos óbvios, ou porque abandonaram tal perspectiva. No entanto, quando os mesmos enriquecem a compreensão de algum fenômeno ou oferecem elementos de solução para algum problema e não entram em contradição lógica com posição assumida, tais contribuições devem ser absorvidas, sempre é claro, de forma crítica e subordinada.

Isto não constitui nenhuma novidade, pois a própria Filosofia da Práxis, se fez incorporando contribuições das mais variadas fontes e de autores das mais diferentes filiações. Assim, essa perspectiva tem o mérito de procurar intervir num cenário social e/ou numa conjuntura política sem abrir mão de seus princípios epistemológico-políticos, participar dos debates, quando e onde isto for possível e necessário, com o

objetivo de fazer a disputa da consciência do trabalhador/juventude em torno das questões fundamentais que assolam suas existências. Como alertou já há bastante tempo LOWY, M. (1978:34): “a atitude que proclama a infalibilidade a priori de toda ciência situada na perspectiva proletária, e o erro absoluto e necessário de toda pesquisa fundamentada sobre um outro ponto de vista, é na realidade dogmática e reducionista, porque ignora a autonomia relativa da produção científica com relação às classes sociais”.

Aqui é bom que se diga que não se trata de nenhum preciosismo ou de puro teoricismo, isto é, de uma preocupação excessiva com a dimensão teórica, se esquecendo, de outra parte, de que são as questões de ordem prática que devem ter a preferência, quando se trata da formação e das lutas dos trabalhadores/juventude. No entanto, quem estuda como ocorreu o surgimento e a evolução do materialismo dialético-histórico, sabe que seu nascimento e desenvolvimento, se deu num processo ininterrupto em que teoria e prática, forma e conteúdo, essência e fenômeno, necessidade e contingência, entre outras díades categoriais, se fizeram de maneira concomitante, de modo que, a prática alimentava a teoria e esta por sua vez iluminava a primeira, num processo dinâmico e evolutivo que se convencionou denominar de práxis marxista.

Sendo desse modo, e de forma bem geral, é preciso ter claro como pressuposto essencial, que a concepção de ciência do marxismo, se sustenta sobre alguns pilares que considerados em suas especificidades, pode contribuir para melhor compreender a realidade em que se está inserido, ao mesmo tempo que, assumidos pelos educadores como pesquisadores e como trabalhadores que estão preocupados com as questões-chaves educativas numa perspectiva histórico-social, também pode oferecer elementos práticos para transgredir a própria realidade naquilo que traz de opressivo e sofrimento para os que habitam o andar térreo da escala social.

Nesse sentido, as reflexões que se empreenderá aqui, não é algo do tipo que pretende fazer uma varredura na herança epistemológica/metodológica de Marx e do marxismo, pois tal empreendimento só faria sentido, se fosse realizado em um estudo voltado especificamente para salientar a originalidades dos novos instrumentos teóricos/conceituais forjados pelo pensador alemão, de modo que, a discussão da formação epistemológico-política do educador, ficará reduzida apenas àquelas contribuições que possam esclarecer o debate em torno da:

1º) necessidade de se ter em conta, que a reestruturação do senso comum pedagógico, só pode ser efetivado por meio de uma sólida formação científica, isto é, formadores e estudantes precisam estar convencidos de que o conhecimento científico do mundo (natural/social/humano) é condição indispensável, sem ser a única, para o aprimoramento do exercício competente (técnico-político) da profissão docente e que,

2º) a filiação a um paradigma epistemológico-político, não deve ser entendido como algo secundário e/ou metafísico, mas antes, o contrário, pois revela em toda sua extensão, a capacidade de elaboração teórica consciente (crítico/criativo) do conhecimento que o educador-pesquisador recebeu em sua formação inicial e em diálogo conflitivo com outras concepções, confrontá-lo com sua prática num processo permanente de evolução profissional humanizadora, para que, assim possa,

3º) em se tratando do paradigma materialista dialético, assumir a exigência, desde sempre, de interpretar/conhecer a realidade como parte de um amplo processo histórico-social que implica, ao mesmo tempo, para os educadores proletários progressistas, o compromisso de transgredir esta mesma realidade, filiando sua atividade político-pedagógico a um programa transitório, ante-sala de uma auto-formação para a emancipação humana, já que, como afirmou Marx, a emancipação política não constitui a forma final de emancipação humana, de modo que, este

4º) programa transitório precisa ganhar concretude na realidade escolar, enquanto instituição instituída por regulamentações sistêmicas, para uma outra concepção de instituição instituinte de diretrizes anti-sistêmicas e que, portanto, parte desta discussão, tem mais o caráter de pensar os caminhos táticos (mediação) que possam contribuir no processo de auto-constituição da identidade humana dos educadores, como parte de um processo de constituição de hegemonia política do conjunto dos trabalhadores.

5º) nesse sentido, ganha especial destaque, a distinção marxiana entre o método de pesquisa e o método de exposição, que sendo dialético, não pode apresentar de imediato para a consciência reificada, as conquistas (filosófico-políticas) da ciência proletária, pois o conhecimento científico é um contra-senso sob a perspectiva do senso-comum, de modo que, partindo do aparente, daquilo que é considerado essencial pelo conjunto dos educadores, formular consignas formativas práxicas, que interconectam a realidade

cotidiana ao mundo da produção (capitalista), considerados como partes de uma totalidade social, historicamente construída, que pode ser socialmente destruída.

6º) fato tão evidente de per si, que obrigaria todos os adversários e inimigos do marxismo a reconhecerem sua superioridade prático-dia diante das outras filosofias sociais, caso os interesses de classe não obnubilassem suas visões, pois forjada no caldeirão em ebulição das lutas sociais, tal concepção de mundo se embebedou com os problemas sociais; enfrentou de forma original outras tradições intelectuais (Comte, Durkheim, Pareto, Max Weber, etc.); propôs soluções radicais e factíveis para extirpar de vez tais problemas e (sobre) vive na mente e corações de homens e mulheres que sabem muito bem, que para destruir o poder (político, econômico e ideológico) dos poderosos, só uma ciência que não se furta a desvendar de forma objetiva as relações sociais desiguais é capaz de elevar a consciência social daqueles setores que tem interesse em superar a selva de pedra do mundo do capital.

7º) por fim, realidades que pressupõem a persistência no debate sobre formação em torno da centralidade do trabalho político-pedagógico que ocorrem na escola/educação como princípio educativo e, portanto, da reivindicação estratégica de autonomia político-pedagógica dos educadores, pois se assim não fosse, como eles poderiam enfrentar nos espaços de discussões/decisões (HTPC; Planejamentos; Conselho de Escola; PPP; etc.), as intervenções burocráticas da gestão empresarial do Sistema Escolar e as ilusões educacionais promovidas pela Pedagogia do Capital?

1.2- Os pressupostos epistemológico-político da pesquisa educacional materialista negativa

É neste horizonte de preocupações gerais, portanto, que se deve inserir o debate sobre a cientificidade do conhecimento em seus aspectos objetivos e sua confrontação prática com uma realidade a ser transgredida. E é justamente em face desse compromisso primordial que nasceu o marxismo e se desenvolveu como expressão teórica do movimento dos trabalhadores por igualdade e da juventude pobre por liberdade. Teoria que inspirou milhões de explorados e oprimidos pelo mundo afora a lutarem contra a sociedade do capital, fato que atizou o ódio das classes dominantes, das elites e seus bonecos de ventrículo contra os marxistas e sua filosofia revolucionária, isto é, o materialismo dialético.

Assim, não se deve estranhar, o fato do marxismo em todo mundo, ser objeto de todo tipo de execração, sendo portanto, criticado pelos seus oponentes como algo amargo, inviável, obsoleto e próprio de espíritos invejosos e vingativos. Aliás para esses senhores, muitos dos quais pagos a peso de ouro para defender o status quo, só são viáveis as políticas-econômicas que jogam o custo das crises (capitalista) nas costas do trabalhador (a) e só são civilizadas as filosofias que buscam o consenso intersubjetivo (!?) no cenário de horror social que campeia no mundo do capital. Nesses termos, sempre buscaram mostrar, que “o socialismo não deu certo” e no capitalismo, “apesar de tudo, se tem liberdade”, de modo que, não há alternativas fora da selva de pedra da economia de mercado e toda proposta econômica-política para se pôr fim às desigualdades sociais, não passam de utopias irrealizáveis de populistas que “terminam em totalitarismos”.

Ocorre, que para os escolados na arte da guerra, todas essas críticas não são novidades e elas apenas revelam aquilo que os partidários da doutrina (neo) liberal não conseguem mais esconder, isto é, o esgotamento de todas as virtualidades de civilização do capital, de modo que, herdeiro mais legítimo dessa tradição, cabe agora mais do que nunca, aos marxistas comprometidos com este projeto, ter em conta, que:

1º) será preciso assumir cada vez mais, que as lutas sociais/institucionais, envolvem um grande número de **a)** variáveis táticas; **b)** frentes planejadas de batalha; **c)** métodos (in) diretos de lutas; **d)** fatores de ordem material/simbólicos e **e)** dissimulação de objetivos estratégicos onde isto for necessário, fatos que não podem passar ao largo por aqueles que pretendem formar o movimento trabalhista, sob pena de se perder ou não considerar na devida conta, formas específicas de manifestação/ocultação da realidade e que no desenrolar da luta de classes, uma vez relegados e/ou mal interpretados, trazem muito prejuízo tanto na formação da consciência política dos trabalhadores (as), quanto no conhecimento veraz que se pretende ter da própria realidade, e

2º) por se tratar de um projeto de formação que visa a total emancipação humana, então não cabe dúvidas quanto ao fato de que o humanismo subjacente a esta posição (marxista), assume, como não poderia deixar de ser, um caráter histórico-social em seu sentido negativo, isto é, de que esse longo processo de liberação, tem que se haver com as contradições estruturais do presente inseridas numa totalidade social (mundo global), que coloca em xeque a própria existência da vida humana no planeta, embora a forma de suas manifestações sejam variadas, fato que exige do educador negativo, a

perspicácia para encontrar as melhores mediações, que possam impactar a consciência (sonolenta) daqueles que estão narcotizados pelo processo ensino-aprendizagem e pelo fetiches da sala de aula.

Nesse sentido, é em Hegel que se encontra dois elementos cruciais daquilo que viria ser a concepção marxiana de ciência: **1º)** em primeiro lugar, o fato de que o conhecimento científico parecer aos olhos dos incautos como um contra-senso e, **2º)** em segundo lugar, que as teorias que alcançam a representação correta da realidade, são elas mesmas produtos históricos, algo que implica admitir que o conhecimento científico é resultado de um longo processo pelo qual o ser humano busca superar sua condição de um simples animal, ao mesmo tempo, que essas teorias expressam, num determinado contexto, o máximo de saber de que os humanos são capazes. Assim nessas palavras do filósofo é possível vislumbrar esta perspectiva, quando afirma (1992:61):

Os pensamentos verdadeiros e a intelecção científica só se alcançam no trabalho do conceito. Só ele pode produzir a universalidade do saber, que não é a indeterminação e a miséria correntes do senso comum, mas um conhecimento cultivado e completo; não é a universalidade extraordinária dos dotes da razão que se corrompe pela preguiça e soberba do gênio, mas sim, é a verdade que se desenvolveu até sua forma genuína, e é capaz de ser a propriedade de toda a razão consciente-de-si. E, logo adiante, completa: Devemos estar persuadidos que o verdadeiro tem a natureza de eclodir quando chega o seu tempo, e só quando esse tempo chega se manifesta; por isso nunca se revela cedo demais nem encontra um público despreparado.

Além disso, aqui não se trata de elevar a ciência a um patamar que a colocaria fora do alcance de qualquer crítica, pois como é sabido, Marx nunca teve uma visão ingênua sobre o seu papel contraditório, como por exemplo, Comte e, assim, compreendeu-a não apenas como uma atividade que produz conhecimentos emancipatórios, mas também, como força produtiva na sociedade do capital é utilizada tanto para aperfeiçoar o processo de produção por meio de constantes inovações tecnológicas, quanto como arma de guerra contra o emprego dos trabalhadores e a nível global, o uso da tecnologia militar e a ameaça nuclear pelos países do G7 contra os países neocolonizados e os dito emergentes.

Assim, em que pese a especificidade do conhecimento científico na obra marxista, pois para o pensador alemão a ciência só encontraria sua verdadeira expressão revolucionária na República do Trabalho, o fato é que se espera que ao final deste estudo, fique claro que diferente da concepção burguesa de cientificidade para a qual a

produção científica deve produzir maiores e melhores resultados econômicos, militares, sociais, etc., a concepção de ciência aqui adotada será aquela própria à herança epistemológica da Filosofia da Práxis que coloca na ordem do debate a necessidade de se pensar a produção científica inserida num conjunto de relações mais amplas e estruturadas, algo que implica admitir três pressupostos epistemológicos, segundo BARATA-MOURA, J. (1998:124 e s.): “a) para Marx a ciência era também uma arma revolucionária; b) pelo potencial emancipador de que se reveste, pelas energias de discernimento que liberta, pelo impacto crítico que permite orientar e reorientar, deverá constituir também uma tarefa e uma conquista para a classe operária e para as forças do progresso, em geral e c) a cientificidade não se encontra recatadamente isolada, ou rigorosamente separada do seu horizonte ideológico”.

Sendo dessa maneira, desde seu início, ficou claro que no marxismo, um pressuposto epistemológico-político irrenunciável é o de vincular um posicionamento teórico com um conjunto de problemas reais. Apesar de parecer reducionismo o fato de ANDERSON, P. (1985:122), afirmar que: “o materialismo histórico continua a ser o único paradigma intelectual suficientemente capacitado para vincular o horizonte ideal de um socialismo futuro às contradições e movimentos práticos do presente, e à sua formação a partir de estruturas do passado, numa teoria da dinâmica determinada de todo o desenvolvimento social” é preciso ter muito cuidado para não se posicionar dogmaticamente diante das questões do mundo do capital, apelando de forma direta aos clássicos como se eles fornecessem todas as respostas. Na verdade, os clássicos sabem as respostas, que lhes são dirigidas pelos indagadores, desde que, os mesmos saibam o que querem aprender.

Em outras palavras, os educadores, que buscam efetivar uma concepção negativa da educação precisam estar alertas para evitar, ou melhor, precisam ter clareza de que fazer ciência com consciência, como defende MORIN, E. (1994), implica, entre outras coisas, em se precaver dos “imprinting”, (Ibid.:41), que marcam, às vezes de forma irreversível, a (de) formação dos educadores (pesquisadores), de tal modo que, termina por prejudicar a produção científica naquilo que ela têm de criatividade, ou de revolucionária.

Se for dessa maneira, isto é, se o imprinting domina o cérebro do educador-pesquisador, tal posicionamento impediria-o de pensar os problemas da realidade, pois de antemão já teria uma receita, que em tese, forneceria as soluções para toda e qualquer situação. Na verdade, esses autores, ou outros quaisquer, ajudam na investigação na

medida em que jogam luzes sobre os problemas reais que se almeja ver com lucidez, porém são os trabalhadores vivos que terão que enfrentá-los e o farão tanto melhor, quanto os trate de forma científica e não dogmaticamente, pois como assevera CORNFORTH, M. (1982:290), “a revisão dialética do marxismo deve ser feita sempre em conformidade com os fundamentos da teoria, substituindo dogmas e simplificações de toda ordem, pela análise informativa de processos e relações reais”.

Desse modo, não há sentido em imputar ao marxismo e muito menos a Marx, um determinismo, principalmente, de ordem econômica, por meio do qual, todas as outras dimensões da realidade estariam submetidas, de tal forma que, se não ocorrer transformações na área econômica, todas as outras permanecem ou permaneceriam inalteradas. Este equívoco não é novo, porém, intelectuais do porte de SANTOS, B. S. (1997:37), o repete, dogmaticamente, quando afirma o seguinte:

É hoje evidente que Marx falhou estrondosamente no modo como pôs esta questão e na resposta que lhe deu. A análise do presente e do passado, por mais profunda que seja, não pode fornecer mais do que um horizonte de possibilidades, um leque de futuros possíveis; a conversão de um deles em realidade é fruto da utopia e da contingência. E um pouco adiante (Ibid.:38), conclui: Cada vez mais, os fenômenos mais importantes são simultaneamente econômicos, políticos e culturais, sem que seja fácil ou adequado tentar destrinçar estas diferentes dimensões.

Nesse sentido, sem ter a necessidade de se alongar em demasia é preciso esclarecer que o conceito de determinação em Marx não significa de modo nenhum determinismo. Assim, as relações complexas que se estabelecem e se desenvolvem no seio de um modo de produção, permite afirmar, no interior do pensamento dialético, que há determinações recíprocas entre os elementos que compõem uma totalidade social, de modo que, o primado da base material da sociedade, não suprime, nem inibe, a eficácia e a influência, em muitos casos, determinante, de outras dimensões da realidade. Com essas palavras, Marx, antecipa seus críticos de leituras aligeiradas, quando afirma, que (O Capital III, cap. XLVII, apud. Bottomore T.(1988:99 e s.): “uma base econômica que, em suas principais características, é a mesma {pode manifestar} variações e gradações infinitas, devido ao efeito de numerosas circunstâncias externas, influências climáticas e geográficas, influências históricas do exterior, etc”.

Com efeito, se a referência econômica for considerada insuficiente para convencer os céticos do não determinismo do pensamento marxiano, melhor se referir, a

uma obra política, onde Marx, ao analisar o papel revolucionário desempenhado pela burguesia, no século XVII e XVIII, insiste no conjunto de fatores, que levou ao sucesso da empreitada burguesa. Nesses termos (s/d:49a e s.):

As revoluções de 1648 e 1789 não foram revoluções inglesa e francesa; foram revoluções do tipo europeu. Não representavam o triunfo de uma determinada classe da sociedade sobre o velho regime político, proclamavam um regime político para a nova sociedade européia. Nelas triunfara a burguesia; mas a vitória da burguesia significava então o triunfo de um novo regime social, o triunfo da propriedade burguesa sobre a propriedade feudal, da nação sobre o provincialismo, da concorrência sobre as corporações, da partilha sobre o direito de primogenitura, da submissão da terra ao proprietário sobre a submissão do proprietário à terra, da ilustração sobre a superstição, da família sobre a linhagem, da indústria sobre a negligência heróica, do direito burguês sobre os privilégios medievais.

Do mesmo modo, aqueles autores que constroem suas próprias obras nas ditas insuficiências teóricas de Marx, estão na verdade, sustentando-as em bases frágeis. Assim, segundo Habermas a filosofia marxiana ((teoria materialista da História; o proletário como sujeito revolucionário e o trabalho como paradigma onto-gnosiológico), exigiria uma reconstrução do Materialismo Histórico que precisa superar limitações vinculados ao mundo da produção, para uma outra concepção em que a idéia de evolução social e emancipação humana sejam vistas como indissociáveis e como componentes de uma Teoria Crítica da sociedade, agora, porém, com base no conceito de Ação Comunicativa, que teria a capacidade de realizar o consenso intersubjetivo no mundo vital, algo que o materialismo histórico não tem condições de efetivar, uma vez que, não faz esta separação fundamental entre os conceitos-base de agir comunicativo e de agir racional com relação ao fim. Nesses termos, depois da análise de que os fundamentos normativos da teoria marxista teriam permanecido na obscuridade, afirma (1983:32 e ss.):

Ao contrário do agir racional com relação ao fim, o agir comunicativo orienta-se, entre outras coisas, no sentido do respeito de normas inter-subjetivamente válidas. No agir comunicativo, pressupõe-se a base de validade do discurso. Mais adiante, prossegue: O agir comunicativo não pode ser racionalizado nem sob o aspecto técnico dos meios escolhidos, nem sob os aspectos estratégicos da escolha dos meios, mas apenas sob o aspecto prático-moral da capacidade de entender e de coordenar do sujeito de ação, bem como da possibilidade de justificação no que se refere à norma de ação. Por fim, arremata:

Os seus progressos (do agir comunicativo) não podem ser avaliados com o metro da solução de problemas técnicos, nem da escolha de estratégias justas, mas sim com o metro da obtenção, livre de coerção, de uma intersubjetividade de concordância, ou seja, com o metro da ampliação da esfera do agir consensual, ampliação que se faz acompanhar pelo restabelecimento de uma comunicação não deformada.

Em outras palavras, o objetivo da crítica de Habermas, à epistemologia de Marx, é procurar demonstrar, que este, ao contrário do que pretendia, acabou por incorporar a idéia de ação instrumental à sua concepção de trabalho. Além disso, ao lutar com razão contra a noção idealista de sujeito, acabou por retornar a uma concepção, que reproduziu, embora de forma diferenciada, a mesma idéia de um grande sujeito, condutor das transformações históricas. Portanto, segundo Habermas, Marx ficou preso ao paradigma da práxis produtivista e perdeu a oportunidade de construir uma alternativa paradigmática que valorizasse a interação humana com base no diálogo.

Ocorre, porém, que quando Marx fala do desenvolvimento contraditório do capitalismo, divisão técnica e social do trabalho, etc., está se referindo à essência (não no sentido idealista do termo) do modo de produção capitalista, isto é, de uma tendência imanente e subjacente do capital, que na busca por valorização, desenvolve e explora a força de trabalho em todas as suas instâncias e que, portanto, é um processo que domina os seres humanos e torna-se independente da vontade dos próprios homens. Nesse sentido, criticar o paradigma do trabalho, imputando-lhe limitações, sem reconhecer que os mesmos se referem ao próprio processo objetivo de reprodução do capital, é se esquecer das críticas que o próprio Marx faz do processo alienante do trabalho, mostrando que a diversificação das atividades pelos indivíduos é essencial para sua formação omnilateral, que de resto, é impossível no capitalismo.

A contribuição de Marx, neste aspecto, portanto, é de ter mostrado que as elaborações teóricas somente são científicas se conseguirem captar ou serem expressão objetiva do movimento lógico-prático do real e, portanto, Habermas com este tipo de posição, abre mão de conhecer a realidade de forma objetiva, fissurado que está pelas ditas virtudes da intersubjetividade e a busca de consenso a qualquer custo. Além disso, fica claro no pensamento de Marx, que o trabalho como atividade humana, no capitalismo é reduzida a uma lógica instrumental e isto não porque o trabalhador queira, mas porque o capital impõe. Desse modo, com relação à crítica do paradigma da produção, em *O Capital* (1985:280), Marx afirma:

A mesma consciência burguesa que festeja a divisão manufatureira do trabalho, a anexação do trabalhador por toda vida a uma operação parcial e a subordinação incondicional dos trabalhadores parciais ao capital como uma organização do trabalho que aumenta a força produtiva, denuncia com igual alarido qualquer controle e regulação social consciente do processo social de produção como uma infração dos invioláveis direitos de propriedade, da liberdade e da “genialidade” autodeterminante do capitalista individual. É muito característico que os mais entusiásticos apologistas do sistema fabril não sabem dizer nada pior contra toda organização do trabalho social além de que ela transformaria toda a sociedade numa fábrica.

Em outras palavras, Marx critica, bem antes de seus críticos, a tendência produtivista do capitalismo que acabaria por transformar toda a sociedade num imenso reservatório de mercadorias. E, ainda mais, na medida em que a riqueza material crescesse e não fosse socialmente distribuída, o ser humano enquanto humano, empobreceria. Portanto, criticar o paradigma da produção em Marx, como se estivesse inventando a roda é como no caso anterior, fazer vistas grossas (a favor de quem?) para a realidade objetiva da sociedade do capital. Produtivista e economicista é a própria sociedade do capital e não Marx, que captou de forma científica e magistral o movimento real de valorização do valor.

Além disso, no que se refere a relação da ciência com a ideologia e como esta deforma e desvia a produção do conhecimento (objetividade) de seus objetivos primordiais, uma outra contribuição epistemológica fundamental de Marx, foi quando mostrou, que o desenvolvimento do capitalismo trouxe, no campo da ciência, o desenvolvimento, entre outras, da ciência da Economia Política. Entretanto, progressivamente, com o desenvolvimento da luta de classes, os economistas burgueses, por não conseguirem por em causa o postulado sagrado para eles, da propriedade privada, passaram a não pensar cientificamente os problemas inerentes ao sistema capitalista e, portanto, de uma postura que contribuía para aumentar o conhecimento em torno dos problemas sociais, passaram para uma postura ideológica de defesa do sistema e que busca amenizar e/ou ocultar esses mesmos problemas.

Assim, a contribuição de Marx, neste aspecto, foi ter mostrado o vínculo entre ciência e ideologia e como este vínculo pode deturpar o conhecimento da realidade, fato que serve de alerta para os educadores que pretendem investigar os fenômenos inerentes ao mundo da escola/ educação/formação, pois existe muitos interesses envolvidos nestas questões, de modo que, cabe pesquisar estas dimensões armados de uma teoria que

consiga desvelar, quais são esses interesses e quem são aqueles que se beneficiam com o ocultamento da realidade.

Além disso, há outra contribuição fundamental do ponto de vista epistemológico-político na obra marxiana, que é a da relação dialética entre conteúdo/forma (de exposição) e, nesses termos, a capacidade prático-gnoseológica de se ter e/ou elaborar uma política formativa específica, no que diz respeito à sua forma de aplicação concreta, de modo que, uma coisa é o domínio científico que a intelligentsia e/ou as direções tem sobre a realidade e outra bem diferente, se refere às condições (materiais/simbólicas) de apropriação desses conhecimentos (teóricos/práticos) pelo conjunto daqueles que são os (potenciais) portadores dos processos de emancipação, pois tais conhecimentos produzidos não são naturalmente imanentes às classes sociais interessadas na emancipação.

Nesses termos, sempre será preciso, além de conhecer a realidade (educacional/política/ econômica/etc.), encontrar as mediações práticas concretas que sejam capazes de traduzir as experiências/conquistas/demandas históricas do proletariado em consignas transitórias, pois essa articulação entre elementos que parecem independentes é o divisor de águas entre aqueles que fazem filosofia política negativa, daqueles outros que apenas sonham com o eterno retorno do paraíso perdido, agora pintado numa tela pós-moderna que incita o observador a desconsiderar, que tempo e espaço social são indissociáveis em suas manifestações superficiais/profundas.

Em resumo, as contribuições epistemológica/metodológicas de Marx e do marxismo, se mostraram insubstituíveis em termos teóricos críticos e, portanto, filosófico negativo para todos aqueles que pretendem compreender/interpretar a realidade social/econômica/política/cultural do mundo (capitalista) contemporâneo, tudo isso, naturalmente, vinculado à necessidade de transgredir essa mesma realidade naquilo que tem de desumanização/alienação do ser humano em geral e do conjunto dos trabalhadores em particular. Nesses termos, aqueles que buscam uma Filosofia da Educação, realmente robusta em termos estratégicos, encontra na Filosofia da Práxis, a qualificação de uma filosofia científica, pois mesmo os seus mais ferrenhos inimigos (pesquisadores e não ideólogos), não deixam de reconhecer (indiretamente), as contribuições importantes que os teóricos marxistas deram para o avanço da compreensão científica sobre a sociedade capitalista, de modo que, se ninguém duvida de que a escola/educação são fundamentais para a formação humana, então nada melhor do que uma Filosofia que foi forjada sobre os ideais da real emancipação humana.

Capítulo 02

O trabalho como fonte de reflexão filosófica na história do pensamento humano

Até que uma noite, suspenso no terraço de um arranha-céu com os manos, Macunaíma concluiu:- Os filhos da mandioca não ganham das máquinas nem ela ganha deles nesta luta. Há empate. De toda essa embrulhada o pensamento dele sacou bem clarinha uma luz. Os homens é que eram máquinas e as máquinas é que eram homens. (Macunaíma – M. de Andrade)

Os filósofos burgueses do século XVII ao XIX, são herdeiros de uma longa tradição no terreno da cultura filosófica, de modo que, em relação à questão do trabalho como atividade que constrói um mundo propriamente humano, tinham deixado bem para trás a explicação de cunho:

1º) mitológica, por meio da qual, se cria que a organização do mundo divino-humano, tinha origem em tempos imemoriais criado pelas próprias divindades e onde a condição humana era vista de uma maneira conformista já que cada qual tinha a sua ocupação segundo as graças dos deuses. Em uma certa tradição, Hefesto é o artesão divino que trabalha e produz as mais belas peças para os deuses, porém, é um ser muito feio, isto é, ao mesmo tempo que os gregos admiravam a habilidade/engenho do trabalhador (escravo), desprezava-o por sua condição social. Por outro lado, já na obra Os trabalhos e os dias (1991) de Hesíodo, há uma narrativa indignada, esperançosa e elogiosa em torno da questão do trabalho, pois que (Ibid.:57), “o trabalho é a base da justiça entre os homens, sem um não há outra’.

Além disso, esses filósofos (burgueses), tinham a necessidade de explicar e ao mesmo tempo justificar, as desigualdades sociais entre os humanos como sendo de ordem das diferenças naturais, porém, não mais com base em argumentos do tipo:

2º) teológicos de que tais diferenças de fortuna, **a)** numa visão mais reacionária, se devia a alguma escolha (insondável) divina que determinava de uma vez por todas, a posição que cada um ocuparia na escala social e **b)** numa visão um pouco mais nuançada, defende que o fruto do trabalho pertence ao trabalhador, uma vez que, pela “autoridade das leis divinas”, ninguém têm o direito de usurpar o que “pertence aos outros”, de modo que, a solução comunista para enfrentar as desigualdades sociais é

contrária ao “mandamento divino” que proíbe desejar “os bens alheos”.

3º) metafísicos, (como em Platão), de que as diferenças/desigualdades se devia ao fato das almas (ouro/prata/bronze), terem em momento propício, contemplado mais ou menos de forma lúcida, a “essência do Bem”, de modo que, cada indivíduo já possuía, desde seu nascimento, suas capacidades determinadas por suas lembranças originais e suas dificuldades mnemônicas poderiam ser supridas pela Filosofia, mas através de argumentos,

4º) empirista-economicistas, (como em J. Locke [1999] e A. Smith [1974]), de acordo com os quais, cada indivíduo isolado (mônada social), possuiria uma capacidade natural de trabalho que lhes permitiria acumular riquezas e propriedades em benefício próprio, em virtude de sua dedicação, determinação, competência, sorte, esforço individual, esperteza ou de escolhas acertadas que fez durante toda sua vida laborativa.

Assim, apenas para efeito de ilustrar este tipo de posicionamento, Locke a quem coube o mérito de ter sido o primeiro a colocar a questão do trabalho no interior da reflexão filosófica, embora de maneira individualista como é próprio das teorias (liberais) contratualistas, afirma em uma das passagens do Capítulo V – Da Propriedade, no Segundo Tratado sobre o Governo Civil (1999:98), o seguinte: “Ainda que a terra e todas as criaturas inferiores pertençam em comum a todos os homens, cada um guarda a propriedade de sua própria pessoa; sobre esta ninguém tem qualquer direito, exceto ela. Podemos dizer que o trabalho de seu corpo e a obra produzida por suas mãos são propriedade sua. Sendo este trabalho uma propriedade inquestionável do trabalhador, nenhum homem, exceto ele, pode ter o direito ao que o trabalho lhe acrescentou, pelo menos quando o que resta é suficiente aos outros, em quantidade e qualidade”.

Ocorre, porém, que esta concepção (burguesa) de trabalho é a-histórica, pois entre outras razões, reduz a atividade laboral apenas à dimensão econômica e isto de uma forma naturalista, isto é, o trabalho é um fato natural por meio do qual, o ser humano enquanto átomo social, ao dispensar suas energias físicas e intelectuais, garante sua própria sobrevivência e bem estar material, sem depender de outros no que se refere a essa necessidade de encontrar em si mesmo, o suporte de uma vida independente e feliz, mas que, ao realizá-lo, termina indiretamente, beneficiando outros seres humanos. Esta concepção de trabalho, a partir de então, irá impregnar a sociabilidade do capital. Referindo-se a Adam Smith, ARANHA, A.V. S. & DIAS, D. de S. (2009:119), afirmam:

“Tal concepção do trabalho atribui à especialização das ocupações a razão dos progressos qualitativos e quantitativos da produção, que supostamente, serviriam ao bem comum”.

Por outro lado, nesta concepção a dimensão do tempo não aparece como algo inerente à espécie, pois que, sendo a luta pela sobrevivência algo individual, ou quanto muito familiar, não há a preocupação de localizar a atividade laboral no âmbito de uma totalidade social, de modo que, o caráter acumulativo do trabalho em termos tecnológicos, econômico, histórico, etc., não é visto como uma conquista da espécie, mas sim, de indivíduos inspirados, laboriosos, parcimoniosos.

Nesses termos, esta concepção de trabalho não ganha uma dimensão social entendida como atividade capaz de superar o estreito mundo da natureza e das necessidades, para atingir o plano da cultura e da política e/ou da cultura política, portanto, como processo histórico-antropológico, por meio do qual, o ser humano se autoproduz como ser social e, propriamente humano e com o surgimento das sociedades de classe, um empreendimento coletivo de uma classe, a classe dos trabalhadores: escravos, servos, camponeses, assalariados, subempregados, autônomos, enfim, os não-proprietários dos meios de produção, que reconhecem (consciência de classe) nos produtos de seu labor o fator (histórico-social) decisivo de conformação do mundo (natural) aos imperativos de construção de um outro mundo (humano), isto é, da civilização humana. No entanto, esta concepção (materialista) de trabalho, se constituiu como síntese dialética das anteriores, mas principalmente, de uma outra de caráter:

5º) histórico-idealista, como em Hegel, que em sua riquíssima e vasta obra, buscou entre outras coisas, pensar a formação humana não nos limites das satisfações imediatas e individuais, mas sim, no interior de uma concepção de mundo, no qual o trabalho é visto como expressão da própria condição (histórica) humana e mais que isto, como possibilidade de realizar o destino humano como luta incansável e permanente a patamares cada vez maiores de liberdade.

Liberdade esta, porém, de início, como obra de um povo particular, mas que pelo desenrolar do próprio processo histórico, pode ser apropriada/realizada como bem universal e só nesses termos, é que se pode falar, verdadeiramente, de desenvolvimento humano, isto é, quando todas as sociedades conseguirem por meio do trabalho (industrial), superarem os limites sociais e a desumanização do trabalho escravo e servil.

No entanto, Hegel nunca deixou de se informar sobre a discussão da natureza do trabalho realizado pela Economia Clássica, principalmente, no que se referia aos problemas sociais gerados pela industrialização e é nesse sentido que se deve compreender sua preocupação filosófica em pensar uma formação humana em que a intersubjetividade e o recíproco reconhecimento entre as consciências, desempenham momentos essenciais na história da liberdade, de modo que, a consciência de si para se tornar plenamente racional e real, precisa se objetivar pelo trabalho e nesse processo ser reconhecido como consciência livre.

Numa passagem da Dialética do Senhor e do Escravo, se valendo de uma linguagem que lhe é peculiar, entre outras coisas, afirma o seguinte (1992:132): "Mas o sentimento da potência absoluta em geral, e em particular o do serviço, é apenas a dissolução em si; e embora o temor do senhor seja, sem dúvida, o início da sabedoria, a consciência aí é para ela mesma, mas não é o ser-para-si; porém encontra-se a si mesma por meio do trabalho".

Em outras palavras, para Hegel, o trabalho carrega em si uma dupla dimensão: ao mesmo tempo em que é necessário para a manutenção e reprodução das necessidades da vida, vão se criando tantas outras, que implica atos de vontade contraditórios e coloca em toda sua amplitude a questão da liberdade das consciências. Como afirma SEMERARO, G. (2013a:37): "ao representar o resgate da condição do escravo pelo trabalho, Hegel demarca uma mudança profunda em relação a toda tradição que desqualificava o trabalho. Mas, também, diversamente dos economistas da burguesia que apresentavam o trabalho como algo natural e meramente acumulativo, Hegel tem o mérito de ter percebido o caráter histórico e social do trabalho".

Nesses termos, desde Hegel, o ser humano se caracteriza, antes de tudo, por se fazer a si mesmo, num processo de infinitas superações das contradições histórico-sociais e a crença liberal de que os (supostos) mecanismos autoregulatórios da economia capitalista (a mão invisível do mercado), seriam suficientes para garantir a felicidade geral, caíram por terra. Em outras palavras, em razão de suas especificidades físicas e psicológicas, o ser humano acionou um processo de autocriação que teve seu ponto de partida histórico, quando transformou a natureza por meio do trabalho, adaptando-a às suas necessidades, ao mesmo tempo, que passou a criar os instrumentos que lhes serviram/servem de base para futuras transformações, tanto da natureza, como de si próprio.

Desse modo, a filosofia de Hegel se tornou um divisor de água no interior da História da Filosofia, pois expressou pela primeira vez, a dinâmica evolutiva do tempo real (natural/social/ humana) que foi incluído no interior de uma reflexão racional. Entretanto, Marx e Engels mostrarão que a evolução da razão humana (Filosofia) é ela mesma produto de um longo processo de evolução histórico-social e não obra da própria razão sobre si mesma, como pensava o mestre alemão. Assim, aqui se chega à concepção mais consequente sobre o trabalho como núcleo estratégico na formação humana que é a visão:

6º) materialista-dialética, que desde seu início, reconheceu a necessidade imperativa de pensar a formação humana/educativa no interior de uma lógica holística. A este respeito, Marx, desde muito cedo, já mostrava uma singular clareza quanto ao processo de socialização humana se dar de uma forma alienada/alienante, de modo que, ao invés dos processos histórico-sociais serem dimensões de emancipação humana, se tornaram em seu contrário, na medida em que, a produção (capitalista) de mercadorias, se tornou o bem maior e a mercadoria força de trabalho (trabalhadores) apenas um meio para se atingir aquele objetivo.

Desse modo, em termos antropológicos, a práxis laborativa teve/têm o mérito de permitir ao ser humano, tanto a realização de seu metabolismo com a natureza para suprir suas necessidades físicas, quanto a de ser o ato fundante da sociedade e assim, de contribuir de maneira decisiva na constituição de sua subjetividade. No entanto, com a divisão (classista) social/técnica do trabalho, tudo isso ficou seriamente comprometido, incluindo a própria formação humana que submetida aos imperativos da economia (escravocrata/feudal/capitalista), era/é tratada como questão menor e/ou vista como assunto por demais abstrato, de modo que, a discussão sobre a centralidade do trabalho como atividade autocrativa humana, tanto pelo seu caráter alienador, quanto emancipador, não pode ficar ausente de um projeto de formação humana, seja em que modalidade de ensino for.

Nesse sentido, esta forma de tratar tal problemática, têm em Marx & Engels, interlocutores privilegiados. Assim, esses autores, ao buscarem os fundamentos materiais da teoria social, da filosofia e da própria sociedade, encontra-o nos indivíduos reais vivos, em suas atividades e nas condições materiais em que vivem, de modo que, afirmam o seguinte (s.d.c.:19 e ss.): “Pode-se referir a consciência, a religião e tudo o que se quiser como distinção entre os homens e os animais, porém, esta distinção só

começa a existir quando os homens iniciam a produção dos seus meios de vida, passo em frente que é consequência da sua organização corporal”.

Alhures Marx reafirma a importância que deram à questão do trabalho na formação humana. Assim, entre outras coisas, (1985:149 e ss.):

Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem. O processo de trabalho, como o apresentamos em seus elementos simples e abstratos, é atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer as necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o homem e a Natureza, condição natural eterna da vida humana e, portanto, independente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais. Por isso, não tivemos necessidade de apresentar o trabalhador em sua relação com outros trabalhadores.

Com o mesmo propósito, Engels num livrinho clássico, mostra a importância fundamental do trabalho na formação humana. Assim, frisou (1975b:63), que: “o trabalho é a fonte de toda riqueza, (como) afirmam os economistas. Assim é, com efeito, ao lado da natureza, encarregada de fornecer os materiais que ele converte em riqueza. O trabalho, porém, é muitíssimo mais do que isso. É a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem”.

Em outras palavras, existem diferenças essenciais entre a atividade humana denominada de trabalho e as atividades de sobrevivência realizada pelos animais. A primeira premissa dessas diferenças é como foi dito, a própria organização corporal humana, isto é, a evolução biológica com destaque para a autonomia das mãos e a adoção da posição ereta, que possibilitou que fossem criados os instrumentos de trabalho e por meio deles a transformação da natureza, algo que não é possível por meio da atividade animal.

Uma outra diferença é a capacidade humana de conceber na mente ou na consciência o resultado do produto antes de construí-lo, isto é, de pensar as etapas do processo de confecção do objeto e um esboço de seu resultado final, algo que já permeia o plano da imaginação do trabalhador. Além disso, o trabalho humano tem a característica de atender outras finalidades que não se resumem apenas à luta pela sobrevivência, mas também, tem em vistas outras necessidades que vão surgindo no próprio processo de evolução biológica e cultural, de modo que, essas necessidades se tornam sociais e, ao mesmo tempo, que ganham em amplitude, aumentam sua

complexidade e diversidade.

Por outro lado, do ponto de vista econômico, a produção de excedentes dividiu a sociedade entre proprietário dos meios de produção e não-proprietários (escravos/servos/assalariados). A partir da Acumulação Primitiva do Capital e da Revolução Industrial o processo de organização capitalista da produção e do trabalho obrigou grandes contingentes de trabalhadores a venderem sua força de trabalho, transformando-a em uma simples mercadoria. A origem social desses trabalhadores foram os camponeses expulsos de suas terras, que sem alternativas, tiveram que se dirigir às cidades e venderem sua força de trabalho a qualquer preço, isto é, sua força de trabalho foi transformada em uma simples mercadoria.

Ocorre, que a burguesia e seus arautos, explicavam/explicam as formas de vida humana e o próprio trabalho com base em robinsonadas, realidade que obrigou Marx, a criticá-los em suas fantasias metafísicas. Assim, a ciência econômica burguesa que dá sustentação para a Pedagogia do Capital, não consegue se desvencilhar de uma visão ideológica dos processos de trabalho de modo que, conforme ele afirma, (1985:76 e s.):

A Economia Política analisou, de fato, embora incompletamente, valor e grandeza de valor e o conteúdo oculto dessas formas. Mas nunca chegou a perguntar por que esse conteúdo assume aquela forma, por que, portanto, o trabalho se representa pelo valor e a medida de trabalho, por meio de sua duração, pela grandeza do valor do produto do trabalho. Fórmulas que não deixam lugar a dúvidas de que pertencem a uma formação social em que o processo de produção domina os homens, e ainda não o homem o processo de produção, são consideradas por sua consciência burguesa uma necessidade natural tão evidente quanto o próprio trabalho produtivo. Por isso, ela trata as formas pré-burguesas do organismo social de produção como os padres da Igreja as religiões pré-cristãs.

Além disso, o trabalho humano como processo aglutinador e complexificador, permitiu também, o acúmulo gigantesco de conhecimentos nas diversas áreas de atividade humana de tal maneira que na atualidade a fragmentação do trabalho se tornou uma fonte perene de alienação do trabalhador. Entretanto, tal alienação não deve ser reputada apenas à fragmentação e ao parcelamento do trabalho, pois os dados armazenados em computadores e a automação do processo de produção bem poderiam ser controlados pelos próprios trabalhadores, por meio de suas direções, se a divisão social capitalista do trabalho fosse substituída por uma outra em que a concepção, planejamento e execução, fossem partes integrantes de um processo de produção humanizado.

A consagração do rompimento da unidade entre o pensar e o fazer, fez surgir o fenômeno da alienação do trabalho. O proprietário ou o gestor realiza o trabalho intelectual de planejamento e o trabalhador realiza o trabalho manual, executando tarefas simples, parcializadas, automatizadas, monótonas e repetitivas, sem conhecimentos do processo produtivo em sua globalidade e sem reconhecimento do real valor de seu trabalho. Dessa maneira, à medida que o capitalismo se desenvolvia, aumentava a subordinação do trabalhador ao capital, processo que Marx denomina de subsunção real do trabalho ao capital, de modo tal, que (1985:283 e s.): “esse processo de dissociação começa na cooperação simples (...), desenvolve-se na manufatura que mutila o trabalhador, convertendo-o em trabalhador parcial. Ele se completa na grande indústria, que separa do trabalho a ciência como potência autônoma de produção e a força a servir ao capital”.

Nesse sentido, os capitalistas organizaram a produção (fordismo/taylorismo/toyotismo) de modo que o saber operário criado no processo de trabalho pudesse ser expropriado e plasmado em máquinas cada vez mais modernas. Isto foi efetivado por meio da chamada direção científica da organização do trabalho. No campo a situação não foi/é muito diferente, isto é, as grandes propriedades rurais ou o agronegócio se transformaram em “fábricas agrícolas”, produzindo para o mercado externo dentro da lógica da divisão internacional do trabalho e submeteram a maioria daqueles que permaneceram no campo, a serem proletários camponeses.

Esta divisão social do trabalho no capitalismo, segundo Marx, transformou o sujeito do trabalho em um simples objeto do capital, um executor de ordens e um apêndice das máquinas. O trabalho como fonte de inspiração inteligente e criativa fica reservado apenas para uma minoria e seu potencial formativo, responsável pelo próprio processo de emancipação humana ficou obscurecida. O trabalho se tornou apenas um meio de sobrevivência e deixou de ser fonte de conhecimento esclarecido, alegria e prazer, ou seja, instrumento de valorização do trabalhador. Assim, neste modelo político-econômico, não só os salários ou a renda dos trabalhadores são miseráveis, como também, os próprios seres humanos são colocados na miserabilidade em termos de divisão de poder e de cultura, no sentido de cultivo de uma personalidade emancipada.

Entretanto, este tipo de desenvolvimento contraditório das relações capitalistas de produção, ocorridas em solo europeu, durante os séculos XVI ao XIX, sofreu, desde sempre, a resistência obstinada do proletariado, que lutaram por melhores condições

salariais, de trabalho e de vida, realidade descrita de forma magistral nas páginas de O Capital, de modo que, as greves com o surgimento dos clubes e das ligas operárias, num primeiro momento e, logo após, dos sindicatos de trabalhadores, para finalmente, concluir com a criação dos partidos políticos proletários, colocou na ordem do dia, tanto a necessidade de se regulamentar legalmente os direitos do mundo do trabalho nas fábricas e nas oficinas, quanto a possibilidade dos próprios trabalhadores, conquistarem o poder de Estado e a partir daí, passarem à construção de um sistema de relações socialista de produção.

Ocorre que tudo isso seria um belo roteiro de filme com final feliz, caso os capitalistas e seus gestores capachos (civis e militares), não se opusessem de forma feroz e cruel às tentativas de emancipação dos trabalhadores. Em poucas palavras, as elites capitalistas e seus gestores, jamais toleraram o mínimo de questionamento à sacrossanta propriedade privada e para manter tal regime de produção, nunca hesitaram em fechar os clubes e jornais proletários; exilaram e assassinaram suas lideranças mais atuantes e reprimiram todas aquelas organizações que defendiam ideais de igualdade social. Ao mesmo tempo, no campo político (do jogo democrático), por meio de seus ideólogos (economistas/filósofos/sociólogos), idealizaram uma narrativa otimista do progresso infinito da raça (?) humana, que se libertaria da ignorância secular, da superstição religiosa e do atraso econômico, através da ciência positivista, do esclarecimento filosófico, do crescimento econômico, da democracia parlamentar e da educação cidadã.

Esta realidade histórica de profundas contradições antagônicas entre as classes sociais; de crises sistêmicas cada vez mais frequentes e de guerras inter-imperialistas entre as nações mais desenvolvidas com enormes custos de vidas humanas, não impediu que os trabalhadores (europeus e norte-americanos), sobreviventes ao holocausto capitalista, em seu conjunto, angariassem várias conquistas trabalhistas de modo que, os avanços civilizacionais ocorridos no interior da sociedade do capital, se deve ao fato de que as forças do progresso não permitiram que o irracionalismo burguês pusessem termo final à vida no planeta.

Em resumo, para seguir na trilha do trabalho como atividade emancipatória, se torna cada vez mais necessário pensá-lo como estratégico na formação dos educadores, isto é, como processo de autoconstrução político-pedagógica, por meio do qual, eles não aceitarão mais serem teleguiados por alienígenas que estão a soldo do mundo do capital, de modo que, passarão a reivindicar para si, o papel de sujeitos de seu próprio trabalho e

somente compreenderão tal realidade, na medida em que forem educados para superarem o senso-comum pedagógico, algo possível e necessário, na medida em que aprendam a se moverem no interior das contradições institucionais/sociais e saibam interpor as mediações (pontes) epistemológica-política, próprias à cultura política proletária. Sendo assim, saberão rejeitar a concepção oficial do trabalho como preparação para o mercado, tanto quanto as “propostas radicais contra o trabalho”, de modo que, compreendendo as imposições e/ou elucubrações vazias de conteúdos transitórios, feitas por teóricos/retóricos que fugiram da aula sobre política radical e que não aprenderam o beabá na luta contra as opressões/explorações do mundo do capital, encontrarão junto com suas direções, os caminhos que levam à emancipação. Nesses termos, farão coro com ALBORNOZ, S. (1988:41 e s.), que num livrinho introdutório sobre o assunto em pauta, dá um alerta para aqueles que pensam que basta boa vontade para realizar um trabalho de qualidade, quando afirma, entre outras coisas, que:

... em muitas situações e momentos da sociedade contemporânea o trabalho e sua ideologia se tornam instrumentos de submissão política. O mundo é domesticado pela submissão ao trabalho. As pessoas se percebem como alegres robôs que não têm efetivo poder de decisão sobre o mundo em que trabalham. Todas as atividades são feitas como labores pela sobrevivência. Abandona-se a pretensão do artífice, do artista. Assim, apesar do aumento quantitativo do tempo livre na era da automação, muitas vezes desaparecem os lugares de participação política, que precisam ser reinventados.

Capítulo 03

A urgência de conceber a formação negativa dos educadores numa perspectiva/ contexto/período/programa transitório

Queremos a Revolução Caraíba. Maior que a Revolução Francesa. A unificação de todas as revoltas eficazes na direção do homem. Sem nós a Europa não teria sequer a sua pobre declaração dos direitos do homem. (Manifesto Antropófago – O. de Andrade)

O processo de formação dos educadores, em razão de sua natureza histórico-social, se insere no próprio processo de (de) formação humana e ambos, no processo (contraditório) de evolução do capital e, portanto, não deixam de expressar em todos os seus aspectos, o desencadeamento imanente da totalidade social, de modo que, a educação/escola e um projeto formativo não pode fugir de suas implicações positivas/negativas, isto é, alienante/emancipadora. Assim, quando se pensa a formação (humana) das novas gerações e dos próprios educadores, logo surgem duas grandes concepções de como se deve organizar os sistemas de ensino/educação:

1ª) de um lado, em termos históricos, isto é, desde a consolidação do Estado (burguês) Moderno e o surgimento dos Sistemas Nacionais de Ensino no século XIX, ocorreu a criação das escolas básicas/profissionais com o objetivo de preparar mão-de-obra para o mercado de trabalho, de modo que, nesta concepção a escola/educação/formação era (?) pensada como ante-sala da fábrica. Nesses termos, o trabalho era (?) visto como princípio educacional, porém, de uma forma apenas bilateral, isto é, como ensino técnico, onde se preparava os filhos dos trabalhadores, tanto para o exercício (alienante) de uma profissão, tanto quanto para a aceitação dos valores burgueses de cidadania;

2ª) por outro lado, já em Marx e Engels, há uma proposta inovadora/transgressora de educação/ escola/formação, por meio da qual, a centralidade do trabalho é princípio educativo, agora porém, visto no interior de uma concepção omnilateral (complexa) de ser humano, de modo que, entre tantas outras coisas, pressupõe: **a)** o controle técnico progressivo e/ou revolucionário do processo produtivo/educativo pelos trabalhadores; **b)** a prática de exercícios físicos e mentais, de acordo com a idade, pois na melhor tradição filosófica, valorizava-se o aprendizado da capacidade produtiva humana e **c)** a inseparabilidade da formação educativa da política, articulando trabalho, lazer e militância.

Além disso, como é sobejamente sabido, tal concepção de formação fundou uma rica e complexa tradição que uma vida inteira teria grandes dificuldades de estudá-la em

toda sua amplitude. Assim, além de influenciarem pedagogias que não se encontram propriamente no campo do materialismo e tendo se em vista que uma formação humana emancipada não pode ser concebida fora de sua relação com a questão da centralidade do trabalho no mundo do capital, então, no interior dessa tradição, três escolas despontam com relativa facilidade. São elas, a gramscista, a mais influente e mais produtiva quando se trata de educação. A luckasiana, quando se pensa uma fundamentação ontológica da questão do trabalho (escolar) e os estudos vinculados à Teoria Crítica, que têm como característica principal a ideia de que a razão humana ainda não perdeu suas virtualidades emancipadoras, desde que se mostre capaz de ser (auto) crítica em relação aos processos de dominação contemporâneo.

Ocorre, que essas concepções de escola/educação/formação apresentam graves limitações de ordem epistemológico-política e que já foram criticadas em momento oportuno, levando-se em conta alguns de seus autores mais representativos, reservando-se esta parte do estudo, para elaborar uma proposta (negativa) de formação, que se distingue das concepções citadas, por inserir o debate no interior de uma política (educativa) transitória, exigência básica para se enfrentar a Pedagogia do Capital.

Sendo assim, neste tópico, o caminho a ser trilhado é o de uma breve incursão sobre o valor político-educativo da contribuição de Pistrak, pois enquanto as contribuições dos primeiros (gramscista, luckasianos, teoria crítica) se restringiram e/ou são utilizadas naquilo que estimam (teoricamente) ser o mais apropriado em termos de aprendizagem no presente para uma (futura) sociedade socialista, o autor da escola do trabalho, por seu lado, viveu intensamente, as dificuldades concretas de ter que implantar no calor da hora e de forma dramática/traumática, uma educação socialista, tendo em conta um período transitório que os impelia a tomar medidas imperativas para salvar a revolução soviética das forças da reação e, portanto, se tornou fonte de inspiração para aqueles que pretendem encontrar as mediações político-pedagógicas concretas com vistas a educar os educadores.

Nesse sentido, antes de seguir adiante, cabe antecipar em alguns parágrafos a perspectiva transitória daqueles setores, que desde a Revolução Bolchevique, vem se batendo em torno de uma política formativa que leve em conta não apenas o domínio corrosivo que o capital exerce sobre as condições de vida do conjunto dos trabalhadores, mas também, como esse processo desigual reflete ideologicamente no cérebro desses homens e mulheres, de modo que, encontrar uma saída prática imediata para esses embates, ao mesmo tempo, que aponte perspectivas de lutas anti-sistêmicas, se constitui

na maior virtude daqueles que não se rendem ao canto da sereia e muito menos ao programa máximo.

Com efeito, como ninguém, em perfeito juízo, abre mão de suas experiências (passadas) para guiar suas ações no presente e planejar seu futuro, também é o que se espera dos proletários e de suas direções, quando se trata de suas labutas/lutas cotidianas para resistirem ao poder opressivo do capital em suas vidas. Nesse sentido, aquilo que é mais significativo numa política transitória é seu caráter pedagógico e sua capacidade para dar respostas práticas e imediatas que coloca em xeque as estruturas do capital, pois aumenta o conhecimento do proletariado sobre sua condição de vida, na razão direta que aumenta sua auto-estima e firmeza para as batalhas a que é convocado.

Por outro lado, se enganam aqueles que pensam se tratar apenas de uma versão da literatura/política marxista, não compreendendo seu caráter explosivo e o fato de se fazer política sem levar em conta os obstáculos e repressões que o movimento proletário foi obrigado a superar nos últimos dois séculos para fazer avançar o processo civilizatório, pode redundar em enormes fracassos na lista já demasiada grande de derrotas das forças do progresso. Assim, o fato de grande parte das esquerdas não considerá-la em seus devidos termos, por várias razões (legítimas) que possam ter, não depõe contra suas virtudes práxicas, mas revela o tamanho da influência (negativa), que o poder do capital exerce sobre o cérebro dos humanos, de tal forma que consegue fazê-los esquecer os caminhos mais simples para fazer avançar a consciência proletária com competência política.

Nesse sentido, é sabido que O Capital de Marx, não é apenas uma obra de (crítica da) economia-política, mas principalmente, um programa político que fornece ricas análises de como superar (subjeticamente) a sociedade do capital, isto é, esta obra é expressão do desenvolvimento da consciência (de classe) revolucionária do proletariado, de modo que, o desenrolar (objetivo) das contradições sociais produzidas pelo capital, fornece os elementos políticos essenciais para negá-lo ontologicamente.

Entretanto, este longo processo não é linear e nem ascendente. Sofre com injunções de toda ordem que precisam ser enfrentadas com paciência e inteligência. Nesses termos, deve-se ter em conta que os movimentos sociais/trabalhistas são feitos de idas e vindas e ao forjar os lutadores (as) que colocarão abaixo toda a podridão gerada pelo capitalismo, também, sofrem com a repressão e influências das instituições controladas pelas elites(econômicas/políticas/militares/religiosas/pedagógicas), que não querem nem ouvir falar de igualdade social/liberdade substancial, dignidade humana e

muito menos, de educação emancipadora.

Com efeito, a ideia de elaborar um programa de reivindicações transitórias não foi algo que nasceu espontaneamente de um cérebro privilegiado, mas foi fruto de um longo processo histórico (objetivo) que permitiu a um certo cérebro privilegiado (ator ativo/vivo nos acontecimentos), assimilar/sintetizar toda a experiência (subjéctiva) de mais de um século de lutas proletárias, de modo que, não se trata de mais um documento da literatura política, mas sim, uma chave mestra para abrir as portas que levam à emancipação humana, realidade rica e complexa, tão bem descrita por Benoit, H. em: *Sobre o desenvolvimento (dialéctico) do Programa* (1997).

Além disso, é preciso possuir/desenvolver uma formação estratégica para saber extrair dessa longa experiência histórico-social, o necessário aprendizado de sua lógica (dialéctica) imanente, isto é, sem cair em reducionismos de quaisquer espécie, fato que inviabilizaria de antemão a eficácia de seus resultados, assimilar sua escala de pressupostos para aplicar na escola/educação com vistas a conferir iniciativa política aos educadores em sua luta contra a Pedagogia do Capital.

Nesses termos, e de forma bastante sucinta, a práxis pedagógica de Pistrak precisa ser localizada no interior do processo revolucionário de 1917, que trouxe um grande entusiasmo quanto ao poder que a educação (socialista) teria para transformar a realidade da Rússia atrasada. Com base na ideia de que o trabalho (manual/intelectual) guardava um grande potencial de humanização, Pistrak deu grande valor aos métodos escolares ativos, algo que implicava a sua natural vinculação com o mundo do trabalho, isto é, os estudantes eram levados às fábricas, às oficinas, ao campo e aos departamentos burocráticos para acompanharem in loco o processo de produção e organização em seu dinamismo real, de modo que, associado com os estudos escolares, tal educação desenvolveria uma compreensão do mundo humano em sua totalidade histórico-social. Em uma passagem de *Fundamentos da Escola do Trabalho* (1981:69), afirma o seguinte: “É indispensável que o aluno participe no trabalho produtivo lado a lado com o operário ou com o aprendiz” e assim, (Ibid.:36): “O objetivo que os alunos devem atingir é não somente estudar a realidade atual, mas também se deixar impregnar por ela”.

Entretanto, o que se pretende mais especificamente salientar da contribuição de Pistrak ao processo de construção do socialismo na Rússia Soviética, que de resto o desastre estalinista veio abortar, é sua preocupação em pensar a viabilidade da (nova) educação no período de transição do capitalismo russo para o socialismo. Com efeito,

em tese, qualquer período histórico pode ser concebido como transitório, isto é, a passagem de uma determinada situação conjuntural para uma outra (bastante) diferente é algo absolutamente corriqueiro. Ocorre, que aqui não se consideram as possibilidades de passagens conjunturais apenas do ponto de vista formal, mas que neste processo (de transição), por meio da atuação consciente (de classe) dos sujeitos (sociais) politicamente interessados na transgressão da realidade em questão, empreenda os esforços necessários que permitam encontrar espaços e/ou abrir brechas no interior das estruturas de dominação, de modo que, a transição de uma situação histórico-social para um outra bem diferente, só pode ser avaliada como positiva, se ocorreu uma mudança de qualidade política na disposição do conjunto dos oprimidos em querer lutar por melhores condições de vida e de não permitirem que os setores dominantes governem como antes.

Sendo assim, quando Pistrak afirma que: “os alunos (e educadores) precisam se deixar impregnar pela realidade atual”, nesta perspectiva transitória, está querendo dizer, que os dois fenômenos: revolução vs imperialismo, são constitutivos da fase (época) que se vive e se quer atuar, de modo que, os processo formativos, precisam ser pensados no interior dessa contradição maior, que influencia todas as outras realidades e que impõe certas tarefas para os sujeitos revolucionários, já que (Ibid.:40 e s.): “a fase em que vivemos é uma fase de luta e de construção; construção que se faz por baixo, de baixo para cima, e que só será possível e benéfica na condição em que cada membro da sociedade (i.é. educadores conscientes) compreenda claramente o que é preciso construir (e isto exige a educação na realidade atual) e como é preciso construir”.

Embora Pistrak estivesse preocupado com a organização da escola/educação emancipatória numa época/período de guerra civil/militar e não tinha ainda plenas condições teórica de formular na íntegra uma teoria da transição e nem era este seu objetivo político, mérito que coube a Trotsky, o fato é que suas reflexões pedagógicas ajudam os trabalhadores em educação da época atual, a se posicionarem negativamente diante dos ataques que as governanças neoliberais desferem contra as escolas e as condições profissionais dos educadores.

Nesses termos, se enganam aqueles que pensam que o sistema de complexos, proposto por Pistrak, tinha apenas o objetivo de vincular o trabalho escolar dos estudantes com o trabalho real e com as atividades sociais práticas externas à escola e, portanto, superando o plano meramente pedagógico. Com efeito, desde o início da Revolução Bolchevique, suas direções político-pedagógicas, tinham a preocupação de

formar o ser humano do futuro: “o homem novo”, porém, com a clareza realista de que se tratava de um projeto de longo prazo, fato que implicava e/ou implicou em buscar as mediações simbólicas possíveis (sistema de complexos), que dessem conta das condições reais em que estavam inseridos. Assim, é que após criticar as concepções que se tinha sobre o assunto e numa perspectiva transitória, afirma o seguinte (Ibid.:105): “O estudo de complexo na escola apenas se justifica na medida em que eles representam uma série de elos numa única corrente, conduzindo à compreensão da realidade atual. Os temas devem encadear-se, observar uma continuidade entre si, numa ordem determinada, possibilitando uma ampliação gradual do horizonte do aluno (e professores), suscitando uma concepção clara e nítida de nossa vida e de nossa luta, e proporcionando uma educação de tendência determinada”.

Desse modo, a escolha do sistema de complexo, seja qual fosse, tinha o claro objetivo de inserir mestres/estudantes na dinâmica mutante do processo histórico. Além disso, saber extrair de uma experiência histórica de lutas por emancipação social, lições de como agir taticamente no presente, constitui um momento importante do processo de autoconstrução da identidade humana dos trabalhadores em educação, pois embora tais experiências não possam ser transplantadas mecanicamente para a realidade atual, isto não invalida o fato de que o cenário da globalização (outro nome do imperialismo), constitui ainda o solo onde se ergue o edifício dos processos de dominação, de modo que, cabe aos próprios educadores e suas direções, aprenderem a defender seu próprio projeto político-pedagógico em que sua identidade humana esteja em franca oposição às manobras da Pedagogia do Capital em submetê-los aos ditames do trabalho alienado.

Em outras palavras, tendo se em conta que a profissão docente ao se consolidar no processo de desenvolvimento do capitalismo e de seu Estado, incorporou e sofreu com todas as deformações, que a Pedagogia do Capital impôs ao “mundo do trabalho”, de modo que, as exigências profissionais em torno do que deve ser as tarefas dos educadores, pressupõe que os mesmos, não questionem a forma de organização do trabalho no capitalismo e, por outro lado, continuem “preparando os estudantes” para o mercado (capitalista) de trabalho, fazendo vistas grossas a todas as sandices produzidas por esta forma específica de organização societal, portanto, na contramão do que deve ser um trabalho efetivamente educativo.

Nesse cenário, de insolúveis contradições sociais, isto é, entre aquilo que é prometido e a realidade dos fatos produzidos (exclusão econômica, política e cultural), os educadores versados numa educação concebida como arte da guerra, precisam

encontrar os meios (mediações) necessários para promover a politização das pessoas envolvidas nos processos escolares, de modo que, se auto-construam como seres emancipados no mesmo processo de reprodução dos valores materiais/simbólicos do capital.

Nesse sentido, saber transitar entre aquilo que é imposto pelos gestores/assessores/burocratas/ideólogos do capital na educação e as contradições objetivas/subjetivas geradas pelos processos de decomposição do próprio mundo do capital, faz toda diferença quando se trata de encontrar as melhores táticas para resistir aos inimigos da educação emancipatória. Assim, na mesma medida em que o trabalho é embrutecedor, no interior de uma lógica transitória, pode ser contestador e formativo, se associado às contradições sistêmicas, de modo que, cabe ao educador clareza dos objetivos políticos a que está histórica-socialmente ligado para saber avaliar a natureza contraditória da escola (instituída/instituinte) no cenário atual, ou nas palavras de Pistrak (Ibid.:42): “realidade atual e auto-organização que determinam o caráter da escola soviética do trabalho, (com base) no mesmo princípio: a concepção marxista dos objetivos da escola (educação) durante nossa fase histórica de desenvolvimento tão rápido”.

Além disso, em razão de parcial e/ou completa ignorância de muitas pessoas em relação ao método/lógica da teoria da transição, é comum confundir esta com uma espécie de receituário economista, por meio do qual, independente das circunstâncias, já se teria de forma antecipada, as consignas para propaganda/agitação e formação. Nada mais falso e desmobilizador. O estrategista político-pedagógico sabe que em razão das particularidades do terreno em que está pisando, precisa estudar o ambiente e interagir com as pessoas que o habitam, para avaliar o nível de saturação das contradições não-antagônicas/antagônicas refletidas nas relações estruturais/interpessoais contraídas no interior da instituição, de modo que, assim, possa encontrar as mediações (táticas) necessárias no sentido de potencializar os descontentamentos e as frustrações diante do poder dominante, seja direto, seja indireto, tendo em vista sempre, incentivar a auto-organização e autoformação daqueles que querem transgredir o status quo.

Sendo assim, a estratégia transitória, antes de tudo, tem em conta, que as reivindicações/ aspirações dos trabalhadores não podem ser integradas pelo regime e/ou Estado burguês sob pena de acionar um processo de politização que pode colocar em xeque a própria legitimidade e/ou capacidade do Estado em resolver, parcialmente, os

problemas que afetam o conjunto desses trabalhadores, de modo que, embora os conteúdos econômicos/políticos sejam importantes para acionar as mobilizações, no entanto, a forma como são apresentados não é secundário, uma vez que a tradução das demandas se torna essencial para entabular um diálogo com aqueles que sofrem com a exploração/opressão do capital. Trata-se, na verdade, de um processo dialético que exige compreensão das circunstâncias reais nas quais se está inserido para que assim se possa decidir quais ações são as mais adequadas para melhorar o nível de organização política dos trabalhadores/educadores.

Por fim, um programa transitório realista que pretende enfrentar com competência o projeto (de) formativo da Pedagogia do Capital que por meio de seus agentes aplicam sem piedade uma política de “união contra o trabalho”, precisa ter a capacidade de ser traduzível às grandes massas de trabalhadores (educadores), que não querem outra coisa que não seja a possibilidade de ter um emprego, trabalhar com dignidade e educar sua descendência nos padrões da igualdade social/ liberdade substancial. Nesses termos, todos aqueles setores/direções comprometidos com o projeto estratégico de emancipação humana, necessitam estar esclarecidos da identidade humana que interessa aos educadores e dos caminhos táticos que deverão ser pavimentados no próprio processo de resistência às imposições da Pedagogia do Capital e como se pretende mostrar em momento oportuno, a exigência/luta por real autonomia do trabalho político-pedagógico, pode se constituir numa consigna mobilizadora do processo de auto-formação dos educadores, contribuindo assim, para a compreensão de que num projeto de escola/educação, efetivamente emancipador, antes de tudo, é preciso dar combate àqueles setores que se servem das mesmas.

Em resumo, uma Filosofia da Educação que pretende exercer um papel anti-sistêmico, não pode se esquecer que o trabalho no mundo do capital, desde seu início, misturou e continua misturando, trabalho livre com trabalho escravo e trabalho semi-escravo, de modo que, a escravidão na sociedade burguesa moderna é também conhecida como trabalho assalariado e os escravos que executam as atividades laboriosas nesta sociedade são conhecidos como trabalhadores livres, isto é, livres dos meios de produção, livres da capacidade de decidir o que vai ser produzido e livres de obstáculos de qualquer ordem, para que o patrão/Estado, quando bem entender, se livre dele como se desfaz de um material descartável. Nesse sentido, em um cenário heterônomo, faz toda diferença para uma educação emancipadora, a capacidade do educador proletário em saber agir com inteligência estratégica e atuar com perspectivas

transitórias, isto é, que saiba dialogar com o ambiente e o nível de consciência política das pessoas que o habitam, de modo que, a Filosofia da Educação precisa abandonar certas posturas afirmativas ingênuas, que a leva a pensar que podem “melhorar a formação” do educador, pois uma análise mais crítica do processo de trabalho no capitalismo contemporâneo, revela em toda sua amplitude, o entorpecimento do trabalhador e, assim, não se trata de melhorar nada, mas de negar aquilo que impede a livre expressão do que é humano.

Capítulo 04

O caráter estratégico de uma Filosofia da Educação (Negativa) comprometida com ideais político-pedagógicos anti-sistêmicos

Azevedo Gondim, aferrando-se a uma ideia, gira em redor dela, como peru: ---- A instrução é indispensável, a instrução é uma chave, a senhora não concorda, D. Madalena?

-- Quem se habitua aos livros...

-- É não habituar-se, interrompi. E não confundam instrução com leitura de papel impresso.

-- Dá no mesmo, disse Gondim.

-- Qual nada!

-- E como é que se consegue instrução se não for nos livros?

-- Por aí vendo, ouvindo, correndo mundo. O Nogueira veio da escola sabido como o diabo, mas não sabia inquirir uma testemunha. Hoje esqueceu o latim e é um bom advogado.

-- Entretanto, o senhor acha o hospital necessário. E por que não deita fora os seus tratados de agricultura?

-- É diferente. Em todo caso suponho que os médicos estudam menos nos livros que abrindo barrigas, cortando vivos e defuntos em experiências. Eu, nas horas vagas, leio apenas observações de homens práticos. E não dou valor demasiado a elas, confio mais em mim que nos outros. Os meus autores não vieram olhar de perto os homens e as terras de São Bernardo.

(São Bernardo – G. Ramos)

O debate em torno do que significa e/ou possa significar ser humano é tão antigo como a própria Filosofia. No interior de uma certa perspectiva, o ser humano se caracteriza, antes de tudo, por se fazer a si mesmo num processo infinito, isto é, em razão de sua especificidade, acionou um processo de autocriação (eco-antroposocial), que teve origem, quando transformou a natureza por meio do trabalho, atividade orgânica vital, adaptando-a às suas necessidades, ao mesmo tempo, que criou os instrumentos que lhes serviram de base para futuras transformações da própria natureza, bem como das relações sociais e de si próprio.

Com efeito, a práxis laborativa teve/têm o mérito de permitir ao ser humano a realização de seu metabolismo com a natureza, que pelo fato de ser um processo coletivo, se efetivou no tempo e em espaços sociais determinados, implicando na constituição de uma subjetividade complexa, de modo que, como se sabe, com o advento das sociedades de classes, a evolução dessa subjetividade, aglutinou elementos contraditórios em sua constituição, que vão de formas de vida/consciência humanizadas até formas de consciência reificadas e existências em que sujeitos humanos não valem mais que quaisquer outras mercadorias disponíveis no mercado (capitalista) de bens e

serviços. Tal processo colocou na ordem do dia, para aqueles que pretendem aderir a um projeto de formação humana emancipada, questões de como se posicionar (teoria/prática) diante dessa realidade. Portanto, uma discussão sobre a centralidade do trabalho e/ou da produção de meios (materiais/ simbólicos) da vida humana como atividade vital/autocriativa, tanto pelo seu caráter antropológico contraditório (alienador /emancipador), quanto pelo caráter estratégico que possui, isto é, capaz de aglutinar os trabalhadores/educadores sobre bases contra-hegemônicas, não pode estar ausente de uma Filosofia da Educação que pretende se constituir numa alternativa educativa para aqueles educadores radicais filiados à perspectiva do projeto de emancipação humana do materialismo..

Nesses termos, é um equívoco pensar (SPURK, J. 2005:197) que Marx, tanto nas Grundrisse quanto em O Capital, teria abandonado sua perspectiva antropológica, pelo fato do “trabalho assalariado enquanto relação social que organiza atividades humanas especificamente capitalistas, ser heterônomo, pois é exercido por coisas (máquinas, organizações, etc.)”. Assim, tal leitura não se sustenta, pois não consegue captar seu enfoque histórico-social sobre o tema, de modo que, numa das passagens de O Capital (1985:153), Marx detona este equívoco com as seguintes palavras (1985:153): “O processo de trabalho, como o apresentamos em seus elementos simples e abstratos, é atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o homem e a Natureza, condição natural eterna da vida humana e, portanto, independente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais”.

Sendo assim, não é demais repetir que um pressuposto essencial em torno do debate sobre a centralidade/atividade trabalho, tanto na vida social, quanto na educação (formação humana) é de caráter antropológico, isto é, o trabalho tem um potencial auto-formativo pelo qual o humano saiu da barbárie para adentrar na civilização e permanece sendo uma saída estratégica para as crises da sociedade do capital, na medida em que, tais crises atingem em cheio as condições laborais do conjunto dos trabalhadores e, portanto, se as lutas reivindicativas por preservação de direitos sociais e pela valorização da vida humana forem bem encaminhadas pelas direções dos movimentos sociais (práticas anticapitalistas), tal realidade pode/deve impactar a seleção dos conteúdos de uma Filosofia da Educação comprometida com o ideário da igualdade social/liberdade substancial.

De fato, as crises sociais pelas quais passam o conjunto dos países capitalistas, estão relacionadas ao fato de suas economias estarem submetidas às exigências do capital financeiro e de forma específica, nos países periféricos, pela sanha imperialista do capital em controlar: **a)** a produção de novas tecnologias; **b)** o acesso aos recursos naturais do planeta; **c)** dos meios de comunicação de massas **d)** das armas de destruição maciça e **e)** garantias de fluxos financeiros em massa (AMIN, S.:2001:31), de modo que, por extensão, a narrativa dominante de um mundo unipolar, a vigência de um pensamento único sem oposições e muito menos, sem utopias e a ideia de que os ricos e poderosos têm pleno direito de usarem suas fortunas e poderes da maneira que lhes convierem, tem agradado tanto os antigos senhores do mundo, quanto a desavergonhados cristãos-novos.

Somados a este conjunto de monopólios, o capital (e os capitalistas) ainda tem em suas mãos, o controle do processo de trabalho, por meio do qual, submete o conjunto dos trabalhadores, aos imperativos de acumulação do próprio capital, realidade que desqualifica sua força de trabalho, ao mesmo tempo, que aprofunda/agrava a alienação do trabalhador diante dos meios (de produção) que deveriam, em tese, garantir sua (sobre) vivência. Nesses termos, assim se expressa MORAES NETO, B. R. de (2002: 73): “Os traços fundamentais desse domínio do capital sobre o processo de trabalho, conquistado finalmente através da incorporação da máquina, seriam portanto a desqualificação do trabalho e seu corolário, a alienação do homem trabalhador”. Portanto, fazer a crítica abstrata contra o trabalho e/ou denunciar apenas a sua dimensão instrumental como fazem alguns pensadores (senhores?) contemporâneos, é uma posição irrealista que acaba tomando contornos reacionários.

Por fim, só para se ver o tamanho do imbróglio que uma Filosofia da Educação comprometida com ideais político-pedagógicos anti-sistêmicos, tem que dar conta, basta compreender a lógica destrutiva que impera no capitalismo contemporâneo, quando promove constantes reestruturações da produção, que visa atacar sem dó, nem piedade e de forma deliberada, o emprego/salário e os direitos trabalhistas/sociais dos trabalhadores, jogando-os em condições de vida próxima à barbárie. De forma resumida, assim se expressou ANTUNES, R. (1998b:91), já há algum tempo:

Duas manifestações são particularmente graves da concorrência intercapitalista: a destruição e/ou precarização, sem paralelos em toda era moderna, da força humana que trabalha, da qual o desemprego estrutural é o maior exemplo; e a degradação crescente, que destrói o meio ambiente, conduzida pela lógica societal voltada para a produção

de mercadorias e para o processo de valorização do capital.

Além desse percurso histórico-social que imprimiu um conteúdo alienado ao trabalho humano, no interior do próprio processo de desenvolvimento global da espécie humana, o trabalho permitiu que as experiências de uma geração passasse a fazer parte orgânica de uma outra, num processo permanente, por meio do qual a educação informal/formal tem papel de destaque, uma vez que, sem uma mediação cultural que seres humanos são uns para os outros, não poderiam se constituir, propriamente, como humanos. Aliás, foi por meio do trabalho que o ser humano moldou a natureza à sua imagem e semelhança e com isso construiu, para o bem e para o mal, o mundo artificial da cultura, de tal maneira que não é possível conceber qualquer sociedade, inclusive as consideradas mais primitivas, que não estejam submetidas às influências de suas próprias criações culturais.

Com efeito, a cultura se tornou uma segunda natureza humana por meio da qual os seres humanos dão sentido às suas obras, ações, costumes, ideais, ideias, valores, crenças, ofícios, artes, instituições, profissões, técnica, ciência, religião, educação, ensino, etc. e tornou-se sinônimo de civilização porque se tornou comum pensar que uma população é tão mais civilizada, quanto mais cultiva por meio de bons hábitos e/ou por meio da aprendizagem individual/coletiva, todas aquelas coisas consideradas boas e virtuosas por uma certa sociedade.

Assim, a cultura sendo instituída pelos humanos para regular e normatizar as relações entre si como uma forma de assegurar a existência e a conservação da própria sociedade prenhe de contradições, inclusive com medidas de controles, censuras e punições aos dissidentes, demonstra que a mesma tem componentes muito fortes de preservação/conservação de estruturas consideradas funcionais e formas de transmissão e formação de hábitos culturais, que em sociedades desiguais, fazem que, valores, ideias, processos de trabalho, etc., sejam incorporados no âmbito de uma tradição seletiva, onde, segundo WILLIANS. R. (2011:54), “todas essas forças estão envolvidas no contínuo fazer e refazer de uma cultura dominante eficaz cuja realidade, como algo vivido e construído em nossa vida, delas depende”.

Além disso, embora como se sabe, haja distinções importantes entre os autores marxistas sobre o conceito de cultura, parece que confluem para a ideia de que não há como falar de cultura, sem se referir à concepção de consciência como existência consciente, de modo que, se a consciência social só pode ser concebida, se diretamente

mergulhada numa realidade de coisas existentes, realidade está permeada de contradições, é possível então conceber que havendo uma cultura dominante interessada em reproduzir o conjunto de relações realmente existente em uma sociedade (de classes), não há como não admitir a existência de culturas objetivamente dominadas. Assim, se a cultura concebida em sua forma universal pode ser entendida como aquilo que permite ao ser humano se tornar, propriamente humano, por outro lado, em sociedades complexas e desiguais, a mesma se estilhaça em suas relações com as diversas dimensões que compõem a realidade, de modo que, se pode falar em cultura científica, cultura filosófica, cultura de massas, cultura erudita, etc., ao mesmo tempo que, não se pode deixar de considerar no terreno da cultura política, que há uma manifesta tensão entre os valores ideológicos das classes/elites que habitam o poder e nele pretendem permanecer e os valores contra-ideológicos daqueles setores que compartilham uma outra visão de cultura política.

Sendo assim, aqui cabe abrir dois parênteses. O primeiro de refere à posição já exposta alhures e que merece algumas considerações. Quando se afirmou que os educadores precisam ser educados (filosoficamente) no interior de uma cultura (política) proletária, isto não significa nem de longe pensar que tal cultura possuiria uma essência que a livraria da contaminação de outros tipos de cultura e que a mesma se constituiria a partir da ação espontânea dos trabalhadores, que por um passe de mágica, encontrariam os motivos materiais/simbólicos suficientes para fundamentar sua própria visão de mundo. Não se trata disto. A concepção de cultura proletária deve ser concebida em seus aspectos dialéticos e históricos, algo que implica, entre tantas outras variáveis, a ideia defendida pelo revolucionário Trotsky, de que a mesma necessita se apropriar de forma crítica (negativa) de todos os elementos mais importante da cultura burguesa e, ao mesmo tempo, possuir um caráter (de classe) permanente por meio do qual, as demandas socialistas fornecem os componentes valiosos em seu sentido mais amplo para a constituição de uma real cultura humana. (VILLELA, T. M.: 2017).

O segundo parêntese que é necessário abrir, se refere à preocupação em como garantir uma formação filosófica aos educadores (cultura filosófica), sólida o suficiente para lhes permitir avaliar com relativa segurança e independência, os valores culturais vigentes/dominantes e, se for o caso, de saber se posicionar de maneira crítica (negativa) diante deles. Com efeito, segundo JAMENSON, F.:s.d.:31): “a nova cultura pós-moderna global, ainda que americana, é expressão interna e super-estrutural de uma nova era de dominação, militar e econômica, dos Estados Unidos sobre o resto do

mundo: nesse sentido, como durante toda a história de classes, o avesso da cultura é sangue, tortura, morte e terror”. Sendo assim, como a realidade (global/regional/local) está encharcada de política (sistêmica) e não há quem não seja político (JAMENSON, F.:2004), então, no interior de uma cultura política proletária (os educadores são trabalhadores?), trata-se de elaborar um programa filosófico que contemple a ideia de construção de novas relações sociais/culturais/institucionais/ pedagógicas no interior da escola/educação, pois educação sem utopia, não é educação, mas sim, simples treinamento para exercer uma função qualquer.

Nesses termos, todos aqueles educadores que não pretendem fazer o papel de inocentes úteis da Pedagogia do Capital, então precisam adotar uma práxis pedagógica (negativa) para contribuir com a transgressão do status quo, isto é, inverter o sinal da cultura dominante e/ou da indústria cultural, pois se faz necessário apostar suas fichas em uma cultura (política) pedagógica que ao negar dialeticamente as diversas culturas existentes no universo social/educacional/escolar, ao mesmo tempo, tenha a capacidade material/simbólica de combater os processos de alienação humana com novas formas de organização do próprio trabalho pedagógico. Processo complexo que não atinge a todos os humanos de maneira uniforme e nem na mesma intensidade.

De fato, se trata de pensar a condição humana no interior de processos alienados/alienantes da sociedade (do capital) contemporânea que impõe seu sistema de produção/consumo de serviços, mercadorias e cultura, realidade que traz como um de seus resultados inevitáveis, o estranhamento (objetivo/subjetivo) dos trabalhadores frente aos produtos/processos de seu labor e, por outro lado, sendo um processo econômico global, os países metropolitanos, através de suas empresas (trans-nacionais) e por meio de seu poderio bélico, impuseram uma divisão internacional do trabalho, de modo que, nos países de economia periférica, a alienação humana se dá em torno da apropriação de seus recursos naturais, na interpretação (neo) colonialista de sua geohistória e na exploração/ opressão daqueles setores que habitam o andar térreo da Cidade. Além disso, sendo que esses países são governados por elites apátridas (sócias menores do imperialismo), o Sistema de Ensino é o ensino do sistema (do capital colonizador), que busca doutrinar cidadãos (e não-cidadãos) com base no ideário neoliberal global, para que assim permanecendo politicamente alienados em relação às forças hegemônicas que dominam o continente, não façam nenhum movimento por emancipação, realidade que justifica a necessidade de se debater um programa filosófico com base numa cultura política proletária.

Nesse sentido, uma Filosofia da Educação que pretenda combater a alienação (econômica/ política/cultural) sofrida pelas camadas trabalhadoras da população, não pode jamais esquecer, que a educação (formal) se faz no interior dos Sistemas Nacionais de Ensino que regula/regulamenta todas as normas concernentes ao que é legítimo esperar de um ensino estatal-oficial, de modo que, a formação do cidadão passou a ter caráter estratégico, isto é, o Estado burguês passou a formá-los/ doutriná-los, também no ideário liberal-nacionalista, realidade que coloca uma série de obstáculos àqueles que advogam a urgência de viabilizar uma interação cultural entre todos os povos do continente latino-americano.

Com efeito, no interior desse processo social/institucional, os professores (inclusive os de Filosofia), foram transformados em servidores estatais e/ou empresariais e o exercício de sua profissão só pode ser devidamente entendida, se se tem em conta, que os objetivos da educação oficial/empresarial é tentar amenizar os problemas sociais por meio da ideologia da meritocracia, pelo controle do processo ensino-aprendizagem e pela tentativa vã em reduzir todo o processo complexo de formação humana, apenas em seus aspectos funcionais, de modo que, no interior da cultura escolar dominante (escola instituição instituída), aquilo que é considerado uma boa educação, continua sendo ditado pelas autoridades legislativas, burocráticas, documentais, empresa-riais, acadêmicas e a sala-de-aula, expressão mais acabada da divisão social/técnica do trabalho pedagógico e escoadouro/fonte perene das alienações sociais-educacionais, foi elegida por gregos e troianos em porto seguro do processo educativo.

Diante de tal cenário, o equívoco fundamental de todas as Filosofia da Educação até agora existentes, incluindo as de tradição materialista, foi eleger o processo ensino-aprendizagem como seu vetor privilegiado, onde em tese, se deveria iniciar o processo de formação (omnilateral?) do ser humano, seja por meio de uma educação (auto) reflexiva crítica, seja pela apropriação do nomeado conhecimento universalmente (?) sistematizado, seja ainda, por meio da (eterna) elaboração conceitual, ou estudando a fundo o pensamento de um filósofo (europeu) para reproduzir suas ideias educacionais em sala-de-aula, entre outras propostas. Ora, o fato é que estes setores, passaram a fazer propostas funcionais e positivas que acreditavam poder mudar as relações de força na sociedade do capital, por meio de um melhor aproveitamento dos conteúdos trabalhados, algo que contribuiu para reforçar a alienação política diante das forças que atuam no interior da educação/ escola, bem como reforçou a própria alienação do

trabalho pedagógico.

Dessa maneira, uma visão (dialética) que saiba incorporar de forma subordinada, todas as outras concepções culturais surgidas ao longo da história das ideias, afirma sem receio de errar, que a educação (filosófica) dos educadores (inclusive de futuros filósofos), seria interessante, se se realizasse no interior de uma visão de cultura proletária estratégica, por meio da qual, entre outras coisas, começa por demarcar terreno em relação às elites (ricos e poderosos) e às neo-elites (setores médios com aspirações burocráticas), que para garantir seus status social (20% da população), promovem sem peso de consciência, uma série de medidas táticas/estratégicas, que vai das guerras (bélicas/informacionais/políticas/educacionais/culturais/etc.) contra aqueles que habitam o andar térreo da Cidade, de modo que, para viabilizar esses propósitos, institucionalizam uma outra série de medidas, que passam por alianças e compromissos políticos conservadores/reacionários; procedimentos de prevenção insurrecionais/revolucionárias (leis antiterror); de dissuasão moral dos descontentes com a situação; de constrangimentos físicos/psicológicos dos críticos do sistema do capital e de suas governanças autocráticas; do uso sem escrúpulo de mentiras, quando esta se mostra necessária; da pura manipulação terrorista da mídia, quando se trata de execrar determinadas personalidades e/ou blindar tantas outras; fazer acordos de cavalheiros com máfias/milícias criminosas e líderes religiosos para manter uma relativa “paz social”; utilização dos serviços de inteligência para monitorar cidadãos suspeitos de atividades anti-sistêmicas, entre tantas outras medidas, que terminaram por conformar aquilo que é conhecido como Estado Informacional, sistema complexo de acumulação de dados/significações/informações/contra-informações do conjunto das relações/situações, que constituem o todo do tecido social e que tem no campo da cultura/educação, um locus privilegiado deste domínio estratégico, deixando para seus ideólogos a construção de uma narrativa retórica sobre o “fim da história” e para seus gestores subservientes a direção monocrática de seus interesses hegemônicos.

Sendo assim, embora se possa entender as intenções libertadoras de SEVERINO, A. J. (2018), quando faz a defesa de um papel mediador da Filosofia da Educação nos processos de reversão da colonialidade que tem ocorrido no âmbito das sociedades latino-americanas, afirmando, entre outras coisas, que: “Na verdade, o que se constata, no que diz respeito à cultura latino-americana, é que, na grande maioria dos casos, os pensamentos nacionais, sempre que alcançaram uma dimensão filosófica, eles o fazem numa espécie de simbiose com modelos estrangeiros trans-plantados”, de modo

que, segundo ainda o autor, a Filosofia da Educação, precisa transitar por uma via intercultural, por meio da qual, esta “postura intercultural pressupõe a admissão de que o conhecimento humano se enraíza em contextos histórico-sociais bem concretos das diferentes culturas, não procedendo condoreiramente de um logos universal que dispersasse qualquer vinculação às culturas singulares”.

Ocorre que, mesmo buscando se ater de forma concreta aos contextos histórico-sociais latino-americanos, ainda assim, Severino, não escapa de certas abstrações filosóficas indeterminadas, pois não considera nos devidos termos, as dificuldades inerentes às divisões de classes internas a essas sociedades, como por exemplo, a imensa força material/simbólica das elites que não se acanham em se utilizar da violência bestial para não perder o controle sobre os meios de produção (econômico/comunicação/cultural/etc.) e associadas ao Big Brother do Norte, conseguem perpetuar seus mesquinhos privilégios, mesmo que seja à custa de milhões de desvalidos e de muita repressão (militar) àqueles que ousam se rebelar contra tais estruturas (neo) coloniais atrasadas. Aliás, como se acostumaram a importar tudo do Norte, em termos culturais, esta casta carcomida não conseguiu até hoje, produzir nada melhor do que uma certa cultura golpista que as acompanha, desde os processos de libertação nacional (séc. XIX) e que sem a qual, perdem sua identidade de seres transgênicos.

Nesses contextos estruturais deprimentes ganha força epistemológica-política cada vez mais a ideia de uma Filosofia da Educação Negativa, que começa por defender uma concepção de cultura estratégica e se expressa de maneira afirmativa, quando incorpora de forma seletiva as conquistas científicas/filosóficas do mundo (capitalista) contemporâneo e as táticas/estratégias hegemônicas, entre elas, a ideia de que o poder material/simbólico só será destruído por uma outra força material/simbólica de maior magnitude e que em razão disto, pelo fato das classes sociais se diferenciarem, inclusive por seu capital cultural, então, o poder simbólico das elites/gestores na educação, precisa ser atacado de forma vigorosa, realidade que implica, entre outras, aplicar os métodos da arte da guerra na educação filosófica.

Além disso, esta Filosofia da Educação, precisa dar um giro de 180° graus em termos de análise da realidade social/institucional, fato que obriga os educadores filosóficos a adotarem uma perspectiva de caráter negativa, por meio da qual, se faz necessário aprofundar a politização da cultura (filosófica), de modo que, isto inclui pelo menos os seguintes movimentos:

1º) rejeitar antes de qualquer coisa, uma certa tradição filosófica, que vê na pura abstração teórica, o caminho para se reconstruir a Cidade e o próprio mundo da cultura por meio de modelos éticos, românticos, estéticos, teológicos, etc, ao mesmo tempo, que recusa aquelas propostas de educação filosófica que abstraem o contexto social/institucional para apenas privilegiarem a simples reflexão filosófica.

2º) empreender uma crítica negativa da (s) cultura (s) dominante (indústria cultural/elitismo/ academicismo/intelectualismo, etc.), naquilo que trazem de perversão para o processo civilizatório de formação humana, ao mesmo tempo, que reconhece que esta educação filosófica se dirige àqueles que compõem o andar térreo da Cidade (80%) e se coloca contra as elites e seus gestores (20%), estejam eles travestidos de democráticas, dialógicas, especialistas, mediadoras, etc.

3º) reconhecer/assimilar o caráter progressivo das propostas que buscam pensar a Filosofia da Educação no âmbito de uma tradição continental que contesta a fundo, sua vinculação, quase imersão total aos parâmetros da colonização européia/norte-americana. Sendo progressivas, tais propostas ainda serão insuficientes se não conseguirem vincular a necessidade histórica de libertação dos países latino-americanos às exigências de uma formação cultural estratégica, pois a (neo) colonização se fez primeiro e antes de tudo, por meio de imposições materiais (econômica-bélica) para depois disto, impor de forma mais sutil (ideologia educacional), seus quadros simbólicos, de modo que, somente uma concepção de cultura política estratégica, vinculada às tradições emancipatórias e incorporada por uma Filosofia da Educação Negativa, pode dar conta das tarefas de uma interação cultural efetiva, porém, com a consciência (política) de que se trata de uma interação somente entre àqueles que no continente, compartilham as mesmas condições sociais, tanto quanto da visão sobre a necessidade irrefutável da emancipação humana.

4º) pensar/atuar no interior da educação/escola como instituição instituinte de novos ideais político-pedagógicos (anti-sistêmicos) que tenha como eixo nuclear a reivindicação da autonomia do trabalho político-pedagógico dos educadores, isto é, como a escola é uma instituição instituída por regras legais, regulamentos, diretrizes, etc., emanadas dos órgãos centrais do sistema oficial de ensino e o trabalho que ali ocorre é heterônimo, então a formação (negativa) dos educadores só pode se realizar, efetivamente, na medida em que encontrem em sua própria cultura política, os motivos simbólicos emancipadores suficientes para resistirem às investidas da administração gerencial autoritária, que por meio de planejamentos burocráticos; convocações

oportunistas; baixando decretos/circulares legalistas, impondo o material didático; pautando o horário de trabalho pedagógico e aplicando avaliações externas, objetivam controlar o trabalho dos educadores para adaptá-los às diretrizes que interessam à Pedagogia do Capital, de modo que, se os professores estiverem despreparados, isto é, desorganizados simbolicamente para se oporem à esta avalanche de imposições esdrúxulas, se tornam presas fáceis do sistema (de ensino) alienador e não haverá processo ensino-aprendizagem, seja municiado por teoria que for, capaz de alterar seu caráter reprodutor. Sendo assim, por fim, será preciso,

5º) partir do que é imediato no mundo do trabalho humano alienado. Isto exige daqueles educadores formados numa Filosofia da Educação Negativa, o mínimo de consciência política da necessidade imperiosa de destruir a sociedade do capital-vampiro que destrói a natureza e todas as garantias sociais/trabalhistas de um mundo civilizado. Assim, o trabalho pedagógico do professor deve ser considerado em sua totalidade institucional (planejamento; seleção dos conteúdos didáticos, trabalho na sala-de-aula; participação nos órgãos colegiados; etc., etc.) e elegido como prioridade de sua educação permanente, de modo que, sendo a atividade laborativa inerente ao existir humano, o objetivo primeiro de uma educação filosófica é suprimir seu caráter alienante, porém, isto não se faz apenas com narrativas filosóficas, mas é preciso dar um conteúdo prático para esta formação, algo que implica em localizá-la no interior das instituições público-estatais, ao mesmo tempo, que a insere num processo/contexto transitório. Isto significa que, uma educação filosófica escolada na arte da guerra, tem como objetivo fazer aflorar as contradições inerentes à política educacional que visa atender as prioridades da Pedagogia do Capital e sua narrativa de uma formação autônoma e de gestão democrática. Nesses termos, a formação educativa dos educadores consiste em colocar à prova esta narrativa, isto é, reivindicar por meio de uma prática resoluta, o efetivo exercício (autônomo) sobre seu trabalho político-pedagógico, fato que logo encontrará as maiores resistências por parte dos gestores que se apressarão em tomar as devidas medidas/precauções para inibir/ reprimir aqueles que ousaram contestar na prática, o poder institucional da Pedagogia do Capital. Por fim, esta concepção de formação filosófica encontra sua razão de ser: **1º)** no fato de que o trabalho humano sendo atividade de auto-criação civilizacional, vem acompanhada nas sociedades históricas de uma dimensão política (de classe); **2º)** assim, se faz necessário, praticar uma educação (anti-sistêmica) que tenha força simbólica suficiente para enfrentar os meninos (as) de recado da Pedagogia do Capital, porém, **3º)** tudo isso, precisa ser inserido num

programa transitório que saiba dialogar com o ambiente, tendo em conta o nível médio de politização das pessoas que o habitam, para torná-lo educativo no sentido propriamente humanos, isto é, ao mesmo tempo que aumenta o contingente da intelligentsia escolada na arte da guerra, forma educadores comprometidos em fazer de seu trabalho político-pedagógico, o espaço de realização da utopia de um mundo habitados por sujeitos livres e iguais.

Em resumo, uma Filosofia da Educação que ainda pretende dar sua contribuição na realização de uma tarefa eco-antroposocial, então precisa se visitar e fazer uma autocrítica de seus procedimentos teóricos e práticos assumidos até aqui. Autocrítica que inclui, entre outras, o caráter afirmativo-funcional que vem desempenhando na educação filosófica, realidade que coloca em xeque a própria ideia de uma real formação humana para a emancipação, já que, como assinalava Hegel e este foi o grande mérito da Fenomenologia do Espírito, o de ter destacado a força material/simbólica da dialética da negatividade, sem a qual não há transformações radicais e como motor criador da realidade (natural/social/humana), de modo que, para quem pensa em transformar radicalmente o presente, não apenas de forma retórica, mas efetiva, assim se espera, não há alternativas filosóficas que não estejam plugada nas metamorfoses pelas quais passa o mundo do trabalho e as estratégias que procuram domesticá-lo no interior de uma visão estreita de sociedade, valorizando, quando muito, seu caráter instrumental, ao mesmo tempo, que procura a todo custo, esconder seu caráter utópico de querer construir um outro mundo. Estes movimentos contraditórios de ricas estratégias, não é perceptível se não for por meio de uma Filosofia da Educação Negativa.

Parte IV

A autonomia político- pedagógica como eixo estruturante de uma Filosofia da Educação Negativa

5º Pressuposto epistemológico-político-pedagógico

Não pense nunca nenhum governo poder tomar decisões absolutamente certas; pense antes em ter que tomá-las sempre incertas, pois isto está na ordem das coisas, que nunca deixa, quando se procura evitar algum inconveniente, de incorrer em outro. A prudência está justamente em saber conhecer a natureza dos inconvenientes e adotar o menos prejudicial como sendo bom. {Assim,}, quando um príncipe se apóia totalmente na fortuna, arruína-se segundo as variações daquela. Também julgo feliz aquele que combina o seu modo de proceder com as particularidades do tempo e infeliz o que faz discordar dos tempos a sua maneira de proceder. (O Príncipe - Maquiavel)

O Tao é o caminho da humanidade e da justiça; as “leis” são regulamentos e instituições. Os que excelem na arte da guerra, cultivam sua própria humanidade e senso de justiça, preservando suas leis e instituições. Graças a isso tornam seus governos invencíveis. (A Arte da Guerra – Sun Tzu)

Introdução

Este itinerário realizado até aqui, buscou entre outras coisas, fazer um balanço materialista negativo dos projetos (de) formativos sistêmicos, entendidos como teorias da educação neo-tecnicistas/neo-funcionalistas que não questionam as estruturas do mundo do capital global e seus desdobramentos atuais, como o papel do Estado nas políticas educacionais, suas imposições tecno-burocráticas ao processo político-pedagógico e, principalmente, sua concepção de (de) formação que relaciona a chamada competência profissional com as necessidades estratégicas do capital para manter a hegemonia das relações burguesas e/ou para que os educadores se adaptem a elas.

Com efeito, como se pôde verificar, a evolução histórica do capitalismo colocou para as classes dominantes/elites, a necessidade de educar a classe trabalhadora (educadora) e seus filhos no interior de uma concepção pedagógica que fosse no mundo da educação, a imagem e semelhança do mundo do capital. Nesses termos, nasceu uma concepção que pode ser denominada de Pedagogia do Capital e que sempre buscou na educação legitimar as relações de exploração/opressão que ocorrem no própria sociedade do capital.

Assim, diante dessas imposições da Pedagogia do Capital; das propostas pragmáticas das Pedagogias Neofuncionalistas e do empiricismo-operatório do Senso-Comum Pedagógico, que apesar de suas diferenças têm em comum o fato de sequer manifestarem uma leve preocupação sobre a questão da emancipação humana, resta saber se uma Filosofia da Educação Negativa têm alguma força (material/simbólica) suficiente e/ou presença atuante nos espaços político-pedagógico das escolas e nos centros de formação, para mudar este cenário?

De fato, em razão de uma série de mistificações que se perpetua nos processos (de) formativos presentes na realidade contemporânea e com a perspectiva de contribuir para a superação de tais alienações, indaga-se se cabe no interior das tarefas inerentes à Filosofia da Educação, debater se ainda é pertinente a defesa de um projeto formativo emancipatório que tenha na centralidade multidimensional do trabalho pedagógico seu eixo estratégico. Tudo isto tem sua razão de ser, na medida em que os pressupostos epistemológico-políticos da igualdade social e da liberdade substancial inerentes ao programa marxista, possam ainda ser incorporados/trabalhados como ideais pedagógicos. Sendo assim, então todos os esforços empreendidos pelas forças do progresso para efetivar um projeto formativo emancipatório, só se tornará real, se se

fizer como práxis pedagógica negativa e na contramão daqueles que negam (simplesmente) esta centralidade e/ou não conseguem questionar a função atual da escola como instituição instituída por regulamentações burocráticas, norma administrativas gerenciais, diretrizes curriculares que objetivam (de) formar um certo tipo de cidadão, entre outras finalidades objetificantes.

Face a esse conjunto de questões, este estudo pretende reafirmar sua importância estratégica, isto é, a centralidade do trabalho político-pedagógico não apenas como categoria fundamental na compreensão/interpretação do labor docente, mas também e, principalmente, como realidade ôntica/ ontológica por meio da qual, se considera que a possibilidade da formação humana efetiva dos trabalhadores em educação e/ou da autoconstrução de sua identidade humana, pode ocorrer na medida em que, são obrigados a travarem, cotidianamente, embates contra os agentes do capital na hierarquia educacional e no interior das escolas (caso a covardia não os impeça), de modo que, este debate tem tripla importância quando busca:

1º) denunciar o projeto (filosófico-político) (neo/ultra) liberal que visa impedir a valorização do mundo humano por meio de um trabalho desumanizado e na educação/escola esta desumanização se dá por meio do controle do processo político-pedagógico. Nesse sentido, a estratégia dos gestores do sistema é trabalhar com uma concepção de sujeito humano que o reduz a uma entidade metafísica, cuja essência se expressaria nos atributos de um indivíduo performático capaz de dar e/ ou encontrar em si mesmo, independente de condições histórico-sociais, as razões de sua existência (individual) e do sentido de suas ações, de modo que, nesta perspectiva, o sucesso de cada um (das pessoas e/ou dos indivíduos), depende exclusivamente da capacidade de trabalho e do uso da inteligência (inata?) em saber aproveitar as oportunidades que o mundo (capitalista?) oferece a todos (!?), não importando a qual classe social a que tais indivíduos estejam vinculados. Trata-se, sem dúvida, de uma concepção ideológica de sujeito humano.

2º) criticar as insuficiências práticas que beira a pura inocência pacifista, das filosofias afirmativas: gramscinianas, luckasianas, frankfurtianas, habermasianas, deleusianas foucaultianas e congêneres, pois o permanente fluxo das contradições histórico-sociais que adentram a escola/educação, abre possibilidades infinitas de autoconstrução da identidade humana dos educadores e esta não está localizada no processo ensino-aprendizagem, em razão de que a sala-de-aula é expressão mais acabada da divisão

social/técnica do trabalho e, portanto, onde a alienação se reproduz com toda intensidade, de modo que, este não é o local mais decisivo das disputas antagônicas em torno das concepções de escola/educação e do que possa significar a formação de um sujeito humano emancipado. Além disso, de nada adianta fazer afirmações abstratas de que o processo ensino-aprendizagem ocorre no interior da escola pensada/tradada como totalidade, se não se discute, o caráter dessa aprendizagem, isto é, se os educadores possuem ou não, plena consciência da contradição existente entre uma escola pensada/tradada como instituição instituída por diretrizes/ regulamentações, que atende os interesses de (de) formação da Pedagogia do Capital e uma outra concepção que a vê como instituição instituinte de novos valores pedagógicos relativos ao mundo do trabalho/trabalhadores. Ou seja, enquanto o processo ensino-aprendizagem está mais focado nas relações professor-estudantes, sem estar reduzido a isto, o processo político-pedagógico tem o caráter da totalidade (institucional), algo que implica em concebê-lo no âmbito da estrutura escolar e do Sistema de Ensino e que coloca frente-a-frente sujeitos diversos e diferenciados, tanto em relação às funções que ocupam na hierarquia institucional, quanto à influência de suas ações (algumas invisíveis a olho nu), bem como à diversidade de perspectiva (visão de mundo) que possuem em relação ao que seja a educação do gênero humano. Aqui, portanto, a questão (crucial para alguns) do conhecimento sistematizado, crítico, diálogo, etc., tem que ser relativizado, pois a questão (tática) é saber como se movimentar em terreno tão pantanoso.

3º) por fim, anunciar (publicamente) que é necessário, urgente e possível pensar/adoar outro projeto político-pedagógico, agora plasmado numa Filosofia da Educação (Negativa), por meio do qual se pretende que os educadores (guerreiros) saibam recusar as identidades que lhes são impingidas (mediador, facilitador, reprodutor, etc.) pela Pedagogia do Capital e postulem uma outra educação para a juventude trabalhadora; um outro tipo de trabalho para si mesmos e uma outra concepção de ser humano, realidades que precisam ser conquistadas, na medida em que estejam dispostos e/ou sejam formados/orientados para se posicionarem de forma resoluta em defesa de sua autonomia (imaginária) de atuação profissional. Esta reivindicação tem caráter estratégico, pois entra em rota de colisão com as políticas oficiais (municipais/ estaduais/federal) e, portanto, se inserem na lógica do método transitório.

Sendo assim, antes de seguir adiante é necessário fazer algumas ponderações de ordem teórico-metodológicas, sendo que é preciso:

1º) constatar, antes de tudo, que do ponto de vista histórico-filosófico, com base em SEVERINO, A. J. (2006), as concepções de formação humana foram pensada/tratadas no processo (histórico) de educação do ocidente; **a)** como formação ética em que o exercício da virtude garantia que o sujeito foi bem educado e que, portanto, qualquer tipo de aperfeiçoamento sempre dependia das ações individuais consideradas moralmente “boas”; **b)** como formação política em que as existências individuais veem suas vidas pautadas pela realidade de um corpo social que os atravessam de fora a fora e **c)** como formação cultural em que agora não tendo mais moldes onde se encaixar, cabe aos sujeitos por meio de uma racionalidade emancipadora, traçar os próprios caminhos que superem os processos alienantes da semicultura. Portanto, sendo todas essas concepções determinadas historicamente e diante da necessidade de negar/propor uma outra concepção de formação (emancipatória) que sendo igualmente filosófica-histórica, se caracteriza **d)** por uma formação praxica negativa, isto é, como atividade laboral criadora e auto-criadora por meio de uma cultura política anti-sistêmica. Nesse sentido, esta concepção está bem longe das propostas abstratas e ingênuas de reconhecimento social do outro (ver TREVISAN, A. L., 2011) pelo simples fato de não dizer a que classe “este outro” pertence e, igualmente, equidistante, da proposta eclética de formação tendo como referência os clássicos da filosofia (SAVIANI, D., 2008), pois não fica claro como este tipo de apropriação intelectual irá formar os indivíduos como legítimos representantes do gênero humano que lutam por emancipação, uma vez que, o processo concreto de humanização, se dá na medida em que os habitantes do andar térreo vão percebendo/atuando (se auto-educando) no sentido de encontrar os meios (eco-políticos) práticos para superarem sua condição de escravos e, assim, e somente assim, os clássicos são importantes quando integrados num programa (educativo) de formação anti-sistêmica.

2º) tomar as devidas cautelas em relação aos discursos pedagógicos, que propagam a imagem do ser humano como senhor-de-si-mesmo (FLICKINGER, H-G: 2011), pois frequentemente vem acoplada com a ideia não muito ingênua da autonomia e perfeição individual, ideia que não pode ser relegada, porém, colocada nos seus devidos termos, isto é, no interior de uma concepção em que reconhece a primazia do fator objetivo como determinante do processo educativo e que somente a formação de uma subjetividade transgressora criará as condições para relativizar as concepções pedagógicas intelectualistas/institucionalizadas.

3º) ampliar ao máximo a concepção de formação humana, de modo que a mesma incorpore em seu seio a interdependência constitutiva entre a educação formal-institucional e um espaço não-formal de experiências formadoras (FLICKINGER, H-G.,2009:75 e ARAÚJO, C. M. et. al.,2015)), pois isto permite por parte dos educandos/educadores, referenciais de análise alternativos práticos mais amplos aos processos estatais/acadêmicos de educação/formação, porém, diferentemente destas perspectivas, tal relação não objetiva acoplar as experiências julgadas importantes apenas em função de melhorar a atuação profissional do educador e muito menos para lhe integrar num processo de espiritualização, já que ambas propostas, desconhecem o básico da luta de classes, ou a rejeitam como categoria explicativa do ser social. Tanto num caso como no outro, terminam por cair no idealismo.

4º) recuperar/insistir na ideia de formação como verdadeira Bildung, ou formação omnilateral, pois só há sentido efetivo no processo educativo se os sujeito-trabalhadores que o realizam de forma consciente (filosófico-política), buscarem romper as barreiras que separam a escola da sociedade e assim, como resultado de um {processo} histórico de (auto) criação, o homem se apresenta como uma totalidade de disponibilidades. (MANACORDA, M. A.1996:84).

5º) criticar/rejeitar as concepções abstratas sobre o que é a antropologia filosófica e o que é o ser humano, pois se baseiam em visões a-históricas do que efetivamente tem sido o processo (violento) de constituição das sociedades classistas, extremamente desiguais, realidade que exige assumir as razões (históricas) para uma concepção antropossocial que melhor dê conta dos complexos problemas humanos, agora sob a ótica realista das cisões antagônicas/não-antagônicas que os separam/fragmentam numa infinidade (cruel) de degradações e que nenhuma narrativa por mais bem intencionada que seja (ver COELHO, M. I. de M.,2008:15), conseguirá mudar, de modo que, a Filosofia da Educação, realista em termos políticos, isto é, que interessa àqueles que habitam o anadar térreo da sociedade, precisa dizer em alto e bom som, quem são aqueles seres humanos que necessitam de emancipação, sob pena de querendo agradar gregos e troianos, produza uma narrativa tão distante da realidade contemporânea, como aquela que separa o mundo antigo do atual.

6º) negar (uma vez mais e sempre) as concepções alienadas/alienantes inerente ao processo de trabalho educativo presente nas escolas e fora dela que rejeitam a categoria trabalho como princípio multidimensional da formação humana, bem como negar (dialeticamente) as concepções intelectualistas de gramscinianos, luckasianos,

frankfurtianos, habermasianos, deleusianos, foucaultianos e congêneres, por suas limitações de ordem epistemológico-política, algo que implica em considerar o trabalho pedagógico, entre outras vertentes, com sentido estratégico, por meio do qual, a formação é concebida no interior da lógica da guerra (de classes), de modo que, a formação pedagógica/didática permanente dos educadores não se limita apenas à sua versão crítico-propositiva intelectualista com base no processo ensino-aprendizagem, mas se insere no processo político-pedagógico escolar/ educacional, do qual o próprio processo ensino aprendizagem é apenas uma parte, para quê a partir daí, os educadores se (auto) eduquem na arte da resistência organizada contra a política (violenta) estatal, fato que pressupõe, estrategicamente, a formação humana dos educadores como sujeitos pessoais, profissionais, sociais e, naturalmente, humanos e, como consequência do que foi admitido:

7º) construir/inventar/assumir uma nova Filosofia da Educação que ao negar de forma inteligente a política formativa oficial, saiba também negar dialeticamente as limitações práticas das propostas intelectualistas dos acadêmicos, pois uma filosofia que não tem nada a dizer sobre o cenário de intensos e violentos ataques do capital-vampiro aos direitos dos trabalhadores e que termina por influenciar de forma negativa (no sentido comum do termo) a prática educativa dos educadores, realmente, ou é conivente com o status quo, ou é tão alienada quanto as filosofias metafísicas que estão preocupadas em discutir o sexo dos anjos, de modo que, é preciso inserir todo esse debate sobre educação negativa e formação humana numa lógica transitória com base na autonomia (imaginária) político-pedagógica dos educadores, algo que se fará fazer logo abaixo.

Em resumo, a pior limitação de ordem epistemológica-política que pesa sobre os ombros da Filosofia da Educação realmente existente, apesar de sua fértil diversidade, é que a mesma, embora querendo ser crítica, aceita/reproduz a narrativa requeitada em torno do aprimoramento formativo do educador como base na eficiência funcional do processo ensino-aprendizagem (formação inicial/ continuada), se esquecendo que o trabalho político-pedagógico é algo bastante amplo e complexo para ser reduzido apenas aos seus aspectos técnicos, além do fato de que a sala-de-aula é a expressão mais acabada do trabalho alienado no interior da escola, de modo que, cabe pensar se a escola/ educação/formação tem futuro no interior de um projeto de emancipação humana (igualdade social/ liberdade substancial), uma vez que, nem todos aqueles que habitam estes terrenos são favoráveis a tal projeto e sendo assim, o educador proletário precisa saber, antes de qualquer outra coisa, se não anda dormindo com o inimigo.

Capítulo 01

As dimensões que constituem o sujeito humano e suas necessidades formativas

Arrastara-se até ali na incerteza de que aquilo fosse realmente mudança. (...) A manhã, sem pássaros, sem folhas e sem vento, progredia num silêncio de morte. (...) Queria enganar-se, gritar, dizer que era forte, e a quentura medonha, as árvores transformadas em garranchos, a imobilidade e o silêncio não valiam nada. (...) Falou do passado, confundiu-o com o futuro. Não podiam voltar a ser o que já tinham sido? (...) A princípio quis responder que, evidentemente, eles eram o que tinham sido; depois achou que estavam mudados, mais velhos e mais fracos. Eram outros para bem dizer. (...) Por que haveriam de ser sempre desgraçados, fugindo no mato como bichos? Com certeza existiam no mundo coisas extraordinárias. Podiam viver escondidos como bichos? Fabiano respondeu que não podiam. - O mundo é grande. Realmente para eles era bem pequeno, mas afirmavam que era grande e marchavam, meio confiados, meio inquietos. (Vidas Secas – G. Ramos)

1.1- Origem filosófica do problema da formação do sujeito humano

O debate em torno da formação humana é tão antigo quanto a emergência do pensamento racional, embora ainda não estivesse totalmente livre das injunções do pensamento mítico. Com efeito, o conjunto de transformações que ocorreram na Grécia Antiga, permitiu que a educação e/ou a formação fosse pensada como uma necessidade humana perene, tendo em vista não apenas o bem individual daqueles que sofreriam com a ação pedagógica formativa (homens livres), mas também, a própria cidade (pólis), agora pensada como livre, cuja grandeza dependia da capacidade dos governantes, bem educados, em defendê-la (estrategicamente) dos bárbaros; administrá-la (com justiça) no interesse da maioria (dos cidadãos) e garantir alguma educação (militar/literária/ retórica/etc.) para aqueles setores que tinham pretensões relativas ao exercício do poder político.

Assim, já no período Homérico é possível encontrar várias referências literárias em torno da questão da formação, embora ainda circunscrita a uma classe social (aristocracia), em razão de que se tratava da educação daqueles que criam possuir as virtudes (areté) da coragem, prudência, beleza, lealdade, etc., por serem bem-nascidos, isto é, que reivindicavam para si, com base numa certa tradição (militar/cultural/etc.), uma (suposta) filiação a um deus e/ou herói fundador da comunidade.

Por outro lado, no período conhecido como Arcaico (Séc. VIII a VI a.C.), em razão de uma série de transformações históricas que ocorreram na forma de organizar as expedições militares, a economia e a própria política, trouxe como uma de suas consequências, a divisão de responsabilidades sobre o exercício da soberania da cidade entre todos aqueles que tinham capacidade para se armar, independente de questões relativas à sua origem social, de modo que, a partir de então, “a ideia de areté se transpõe pouco a pouco do herói para o sábio (sophós) no momento em que começa a declinar (a influência) da aristocracia guerreira e a cidade se organiza segundo normas democráticas e participativas”. (VAZ, H. C. de L.1991:29) e, portanto, a concepção de formação/ educação (do homem grego livre) vai se ampliando na mesma medida em que o universo espiritual da pólis vai se impondo como uma realidade que está acima das diferenças das condições sociais, pois segundo VERNANT, J-P. (1981:43): “Na pólis, o estado de soldado coincide com o de cidadão: quem tem seu lugar na formação militar da cidade igualmente o tem na sua organização política”.

Nesses termos, a ideia de responsabilidade coletiva e pessoal sobre os destinos da cidade e de cada um, vai se impondo gradativamente, até que a reflexão sobre a própria condição humana, exige a fundação de uma ciência (Ética) que possa fornecer parâmetros para o (bem) agir humano. Aqui, como se sabe, entra para a história, a figura de Sócrates e o problema antropológico se sobrepõem ao problema cosmológico.

Assim, Platão como herdeiro (filosófico) mais direto de Sócrates, se tornou uma referência obrigatória para ilustrar a preocupação dos gregos (livres) que buscavam interferir de forma (estratégica) na vida política ateniense e sua filosofia será um grande empreendimento para viabilizar um projeto de organização social, onde os filósofos teriam um papel fundamental no destino do Estado, na medida em que, livres de falsas opiniões e das baixas paixões, teriam plenas condições de usar todo o conhecimento que detinham sobre os males humanos para governar a cidade com base na ideias de justiça, além do fato de que, virtuosos por concessão divina (alma de ouro), estão entre os mortais que mais se aproximam da ideia de Bem.

Com efeito, embora o diálogo Mênon, seja considerado uma obra que ainda traz muitos elementos da influência socrática: a crença pitagórica sobre a imortalidade da alma; a força da palavra bem dita (conceito) que faz relembrar as verdades essenciais obnubiladas pelas sensações; a possibilidade de se ensinar conhecimento e a própria virtude sob condições epistemológicas muito precisas, etc., o fato é que Platão, jamais se desvencilhou tanto de sua concepção (ideológica) meritocrática da educação que

terminou por fazer história, bem como de sua posição crítica (legítima) em relação à organização democrática da cidade de Atenas, de modo que, aqueles que conseguem prosseguir nos estudos, ou chegam até os seus termos finais, são os que nasceram, ou já possuem, uma alma virtuosa advinda de concessão divina e tudo isto mostra como a educação e/ou formação se tornou uma preocupação, tanto para entender as diferenças (individuais/sociais) que existem entre os seres humanos, quanto para justificar as razões do porquê, alguns governam a cidade e outros apenas devem obediência. Nesses termos, assim finaliza o diálogo (2003:109 e s.): “Assim sendo, seguindo esse raciocínio, Mênon, é por concessão divina que a virtude nos aparece como advindo, àqueles a quem advenha. (...). Mas agora, é hora para mim de ir a outra parte; tu, porém, destas coisas de que estás persuadido, persuade também este teu anfitrião, Ânito, para que fique mais calmo. Pois, se o persuadires, terás prestado um bom serviço também aos atenienses”.

Em resumo, esta digressão inicial têm por objetivo apenas mostrar como a educação/ formação é algo inerente a todas as sociedades (desiguais) e entre todas as forças políticas que habitam uma cidade, de modo que, se pode afirmar, que há tantas concepções de educação e de ser humano, quanto são as forças políticas atuantes numa sociedade, fato que obriga os educadores a identificá-las sob pena de abraçar de forma inconsciente e involuntária, uma filosofia educacional que poderá estar em contradição com sua situação de classe, isto é, no mundo contemporâneo e numa sociedade capitalista, enquanto trabalhador em educação, não pode deixar de praticar uma concepção político-pedagógica sobre o ser humano, que não seja aquela ligada à tradição praxica dos trabalhadores como classe social, sob pena de exercer, sem o saber, o papel de inocente útil e/ou de praticar um idealismo infantil sem respaldo na realidade de sociedades organizadas com base na exclusão das maiorias.

1.2- Visão esquemática do que é o ser humano

As visões que os seres humanos tiveram de si mesmos, variou no tempo, no espaço e no interior do patrimônio simbólico de que eram portadores, uma vez que, sendo criadores de seu próprio ser, não poderiam também deixar de ser objeto de reflexão sobre sua própria “natureza humana”. Assim, pode-se definir o ser humano de acordo com quaisquer preferências filosóficas, porém, não se pode esquecer que a Filosofia tem sido a experiência humana para conhecer o ser do mundo e o ser de si mesmo, de modo que, além de ontologia, a mesma tem forte vocação antropológica.

Por outro lado, é de suma importância salientar que embora se possa dar destaque a uma determinada dimensão humana com o objetivo de extrair dela algo que se considera essencial para definir o ser humano, o fato é que sendo um ser multi-dimensional, só é possível e é mais racional, considerá-lo em suas múltiplas determinações e virtualidades, de modo que, uma antropologia filosófica legítima, não pode ser unilateral e sendo assim, a busca de uma visão holística se faz necessária para poder dar conta de compreender esse sujeito/objeto de tamanha complexidade, não se esquecendo, porém, que determinações de ordem histórico-sociais são essenciais para sua efetiva compreensão sob pena de se cair em um antropologismo abstrato e estéril.

Nesse sentido, um ligeiro percurso pela História da Filosofia revela que o humano vem sendo considerado/tratado, entre outras possibilidades, como um ser:

- 1) antes de tudo, corpóreo, por meio do qual, possui uma existência material e que devido a certas características físicas genéricas/genéticas, lhe permitiu intervir no mundo afim de adaptá-lo às suas condições existenciais, de modo que, viver em sua acepção mais simples e direta, pressupõe reproduzir as condições materiais/físicas mínimas que lhe mantém como espécie, perpetuando-o fisicamente no tempo/espaço.
- 2) sensitivo/perceptivo/imaginativo/afetivo/intelectivo e em estreita relação com o atributo anterior, possui sensibilidade apurada que lhe possibilita perceber as coisas, representá-las em sua condição presente, prospectivar o inexistente, se relacionar com os outros e conhecer o mundo externo em suas particularidades, bem como autocriar a especificidade de sua própria subjetividade e por processos de observações empíricas e abstrações racionais, construir conhecimentos sobre a realidade.
- 3) psicológico, por meio do qual, se define como portador de uma consciência e inteligência, sendo formada pelas vivências subjetivas de cada indivíduo, de modo que, os estados psíquicos e corporais vividos forma o sentimento de um eu como identidade singular.
- 4) racional/voluntarioso, por meio dos quais, os seres humanos expressam seus desejos sobre as coisas e têm parâmetros para (re) conhecerem os limites/possibilidades de suas ações, bem como pelo atributo da razão poder avaliar criteriosamente todas as coisas que fazem parte do próprio mundo humano.
- 5) de linguagem, por meio da qual, o ser humano expressa seus pensamentos/sentimentos, descreve a realidade em seus aspectos naturais/sociais/humanos, transmite conhecimentos sobre a realidade, jogando feixes de luzes sobre a mesma (filosofia/ciência), ou serve apenas para obnubilá-la (retórica).

6) cultural, por meio do qual, construiu um mundo bem diferente do mundo natural que lhe permitiu transcender a realidade mais imediata, de modo que, desencadeou um processo (histórico) de acumulações infinitas, criando assim, uma ordem material/simbólica que sustenta/explica sua existência social

7) religioso, por meio do qual, diante de sua impotência frente à morte (senhora absoluta), busca um sentido transcendente para sua existência, que tanto pode reforçar os laços de alienação que mantém com a realidade social (teologias da salvação), quanto por meio da crítica filosófica dos dogmas e das estruturas eclesiais, estabelecer parâmetros sociais para se relacionar com o desconhecido.

8) histórico-social-político, que se caracteriza por se construir através de relações tensionadas, podendo a vivência da sociabilidade transformá-lo em um alegre robzinho sem-noção das forças ocultas que lhe impõem de forma sutil suas vontades e ações (sociabilidade sistêmica), ou ampliar e consolidar suas qualidades/virtualidades propriamente humanas (sociabilidade anti-sistêmica).

9) que desfruta de lazer (homo ludens), por meio do qual, busca em seu tempo livre (?), relaxar, distrair e descansar da labuta diária que consome suas energias físicas e mentais, mas que pode não cumprir esta função lúdica, quando é transformado em um consumidor alienado de objetos, grifes, filmes, lugares fetichizados pela propaganda da indústria do entretenimento.

10) que trabalha, atividade humana modelar, por meio da qual, humaniza o mundo e a si mesmo, amplia ao infinito o horizonte de possibilidades de superação das barreiras (econômicas/políticas/ ideológicas/etc.) que bloqueiam os caminhos de emancipação humana e não é por outra razão, que a o Capital e sua Pedagogia, atacam tão ferozmente o direito ao trabalho.

1.3- Caracterização das dimensões que compõem o ser humano

A discussão que se segue, pretende demonstrar que se faz necessário, relacionar de forma complexa, a diversidade de dimensões que tem a educação do educador com a própria diversidade de dimensões que compõem o ser humano, pois como afirma, SEVERINO, A. J. (1994), esta não deve ser vista apenas como formação técnica-científica e filosófica (tarefas: antropológicas, axiológicas e epistemológicas), mas ainda, como: “uma formação política, isto é, a apropriação e o desenvolvimento de uma consciência social e sensibilidade às condições especificamente políticas, não só de sua atividade, mas de todo o tecido social no qual se desenvolverá sua ação pedagógica”.

Com efeito, quem acompanha os trabalhos de Severino, desde sempre, pode verificar, a preocupação constante do mesmo em definir as tarefas que são próprias à reflexão filosófica-educativa e a questão essencial da formação política dos educadores, pois para ele a qualidade da educação, passa necessariamente, pela qualidade política da formação dos educadores.

Entretanto, a reflexão fundamental sobre as diversas dimensões que constituem os sujeitos da emancipação humana, não foi realizada em sua obra testamentária: Educação, sujeito e história (2012), onde deveria ocorrer. Assim, entre tantas outras reflexões essenciais para a educação, o autor se preocupou em pensar de forma historicizada a constituição (econômica, social, política, etc.) da subjetividade humana, como na seguinte passagem (Ibid.:80): “a educação se vê como investimento dos recursos da exterioridade, feito pelos sujeitos, com vistas ao desenvolvimento de sua interioridade. Identifica-se com o processo do conhecimento e o exercício da consciência. Educar-se é apreender-se e se construir cada vez mais como sujeito”.

Sendo assim, embora esteja correto na avaliação filosófica da constituição da subjetividade humana, é preciso pensá-la/tratá-la no interior de uma totalidade histórico-social que se desdobra em realidades específicas e que exige reconhecer o sujeito humano como um ser multidimensional, de modo que, na profissão docente essas dimensões precisam estar muito bem delineadas e saber interligá-las de um todo orgânico faz toda diferença, uma vez que, sua atuação não seja reduzida apenas à sua dimensão profissional (técnica) e reforce a fragmentação do ser educador em partes estanques e isoladas, que no final das contas, apenas serve para mantê-lo como serviçal da Pedagogia do Capital.

Neste sentido, sem desconsiderar outras possibilidades, o ser educador precisa ser pensado/ tratado no interior de uma subjetividade humana complexa e multifacetada que sendo constituída por quatro dimensões essenciais, implica em reconhecer que sua formação necessita contemplar esta diversidade, sob pena de não se levar na devida conta, a questão da formação humana em sua integralidade. Sendo assim, é preciso considerá-lo como sujeito:

1) peçoal, dimensão que se expressa pelo conjunto das características que é atributo de cada ser, pensado/tratado como indivíduo singular e, nesse sentido, ao mesmo tempo, em que se diferencia de outras pessoas, guarda tantas outras semelhanças com seus semelhantes.

2) profissional, dimensão que se expressa por meio de uma formação específica. No

caso da educação, capacitado para estruturar o trabalho pedagógico de acordo com as necessidades de aprendizagem dos alunos e preocupado em conferir ao seu trabalho perspectivas humanas futuristas e progressistas, sob pena de fazer de sua profissão apenas um local de reprodução do status quo e de desempenhar o papel de mero servidor do Estado e/ou de uma empresa educacional, de modo que, se impõe pensar sua atuação no contexto mais amplo do processo político-pedagógico, para que a crucial questão formativa, tanto de si próprio, quanto dos estudantes, não seja reduzida apenas ao processo (alienante/alienador) ensino-aprendizagem.

3) social, dimensão que se expressa por uma atuação mais ampla na sociedade em que vive, sabendo buscar as mediações entre a vida escolar cotidiana e as estruturas sociais, viabilizando um movimento de mão dupla, isto é, ao mesmo tempo, que atua numa esfera, participa de outra, de modo que, só se pode, efetivamente, configurar esta atuação como ativa, se o educador participar, tanto na produção (material/simbólica) do mundo dos homens, bem como possuir uma clareza mínima dos interesses que estão em jogo na sociedade (capitalista) e, assim, saber traduzir essas contradições no âmbito do processo político-pedagógico que ocorre no interior das escolas e no sistema educacional e, assim, ir se constituindo como sujeito propriamente

4) humano, dimensão que se expressa por meio da consciência das múltiplas relações, que existe entre o processo educativo e o processo civilizatório, de modo que, toda ação educativa concreta carrega em si tanto a possibilidade de reproduzir as relações barbarizadas/barbarizantes da sociedade do capital, quanto de sua superação por meio da filiação ao projeto de formação humana do materialismo negativo.

Em resumo, a questão da formação humana tem um claro caráter antropológico, porém, com o surgimento das sociedades de classes, esta dimensão foi perdendo sua força e no interior dos sistemas (classistas) de ensino, tal formação foi reduzida apenas aos seus aspectos funcionais, de modo que, coube apenas à Filosofia da Educação, perseverar no caminho de pensá-la/tratá-la numa perspectiva holística (omnilateral). Entretanto, como se viu alhures, o balanço realizado em torno das propostas filosóficas sobre o tema, foi negativo (dislético), pois tais propostas não conseguiram superar o viés funcional que tem dominado o debate sobre formação, de modo que, permaneceram reféns das concepções positivas/afirmativas, realidades que justifica a adoção de uma perspectiva negativa para esse conjunto de questões e a necessidade de pensá-las/tratá-las no interior de uma visão antropossocial que se caracteriza, antes de tudo, por defender uma educação anti-sistêmica.

Capítulo 02

O sujeito pessoal/profissional que nega a política de identidade da Pedagogia do Capital

Sinto que não me tomam a sério e esforço-me por vencer a indiferença ambiente. Não, não é isto. Há até muita benevolência nas caras que me cercam. O que preciso é dar cabo dessa benevolência, mostrar que sou um homem. (Insônia – G. Ramos)

A questão da identidade e da diferença, do mesmo e do outro, é uma das questões centrais da metafísica clássica. De um lado, Parmênides busca um elemento único e estável que pudesse ser a expressão ou a essência que refletisse a totalidade do real. Por isso, Parmênides afirma que o Ser é e não pode deixar de ser. De outro lado, Heráclito que defende o real como expressão de conflitos e mudanças. Por isso, afirma que o Ser é, mas este ser traz em si o seu contrário, isto é, o Não-Ser que convive numa relação íntima e contraditória com o próprio Ser. Uma outra posição sobre esta questão foi a de Hegel, analisada logo acima.

Por outro lado, esta mesma discussão sobre o Ser pode ser tratada como antropologia filosófica, isto é, o que é o ser humano; como é sua existência; qual e sua essência. Em outras palavras, essas indagações procuram pensar sua identidade como singularidade/generalidade. Nesses termos, do ponto de vista da dialética social, o trabalho sempre foi concebido como um tipo de atividade especial, por meio da qual, o ser humano não apenas se relaciona com a natureza, com os outros e consigo mesmo, mas também, é um processo autocriativo pelo qual o ser humano se constrói como espécie e dá a si mesmo uma identidade propriamente humana, isto é, se os homínídeos não trabalhasse, não se tornariam humanos.

Entretanto, a relação do humano com a natureza, com o outro e consigo mesmo, não se dá sempre da mesma maneira. O trabalho tem conteúdo histórico-social, isto é, o homem não será nunca sempre o mesmo, pois o trabalho altera a visão que ele tem do mundo e de si num processo ad infinitum. Nesses termos, o trabalho como fator de autocriação humana, de humanização, deve ser entendido também, como processo pelo qual o ser do humano ganha identidade, porém, uma identidade histórico-social e, em razão de como os indivíduos se localizam num determinado contexto social, isto ao mesmo tempo, lhes imprime uma marca identitária de sua singularidade.

Viajando no túnel do tempo, como se sabe, a indústria cultural organizou os bens simbólicos de uma maneira estratégica para manter e reproduzir a hegemonia das

relações burguesas de produção e no mesmo processo, produziu pessoas e/ou subjetividades, que foram/estão adaptadas/ conformadas aos seus valores (culturais/econômicos/políticos, etc.). Do mesmo modo, no campo do consumo, se ocupou em produzir uma narrativa que passa pelo chamado “consumo consciente”, de modo que, se trata de estratégias para manipular desejos de toda ordem e potencializar a produção de todo tipo de quinquilharias, controlando não só os sujeitos por meio de padrões de consumo, que acabam dessa maneira se tornando objetos das indústrias capitalistas, mas também, para fazer uma defesa velada das propaladas virtualidades da economia de mercado.

Nesses termos, no campo educacional, a Pedagogia do Capital, por meio de seus ideólogos/ gestores, sempre se preocupou em construir identidades humanas adaptadas ao mundo do capital, porém, sem reconhecer o sentido ontológico/antropológico do trabalho e seu caráter alienador/alienante nas sociedades de classe, de modo que, este sempre foi compreendido em sua forma apenas pragmática, isto é, o trabalho é uma atividade por meio da qual o indivíduo garante sua sobrevivência física (projeto biológico) e como cidadão racional, contribui para o “bem-estar da sociedade”.

Assim, desde seu surgimento (séc. XVIII), passando pela criação dos Sistemas Nacionais de Ensino (séc. XIX), a Pedagogia do Capital, embora tenha passado por mudanças de ordem ideológica-educacional, sempre de acordo com a própria evolução do Estado moderno e de suas exigências às escolas e aos seus profissionais, nunca abandonou seu projeto (de) formativo de enquadrar o conjunto da população (trabalhadora) aos desígnios do capital.

Um estudo realizado por HALL, S. (2006:10 e ss), identificou três concepções diferentes de identidade, expressão dessa evolução. Segundo ele, essas concepções são: **a)** a identidade do sujeito do Iluminismo, que estava baseado numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado e auto-suficiente, dotado de razão e consciente de si; **b)** a identidade do sujeito sociológico, em que o sujeito ainda tem um núcleo interior onde reside o “eu real”, mas este é modificado num diálogo permanente com os mundos exteriores e as outras identidades que esses mundos oferecem; **c)** por fim, a identidade pós-moderna, que não é fixa, nem essencialista e centrada. É uma identidade fluída, descentrada, fragmentada, aberta, inacabada, individualista, etc.

Assim, em razão da chamada identidade pós-moderna ser a concepção cultural dominante no mundo contemporâneo do capital global e, ao mesmo tempo, a que inspira o atual projeto (de) formativo da Pedagogia do Capital, é sobre ela, portanto,

que é preciso concentrar a atenção para discutir as consequências (pessoais/profissionais) de uma tal política cultural sobre os educadores, de modo que, as denominadas descentrações promovidas pela pós-modernidade, exige buscar as determinações (econômico-políticas) mais amplas, que contribuiriam para dar o contorno indetentário dos “sujeitos dessa nova era”, para que assim, se possa analisá-la/rejeitá-la em seus interesses ideológicos e propor uma nova concepção de sujeito pessoal/profissional e identidade humana que interessa aos educadores proletários.

Nesse sentido, é preciso sublinhar, antes de tudo, que o pós-moderno é resultado das transformações pelas quais passou e ainda passa o capital global, principalmente, no que se refere ao mundo das comunicações, informação e produção cultural. Assim, o “mundo da cultura” é reduzido à condição de indústria que precisa dar lucro e se renovar permanentemente, pois só a novidade tem valor artístico. Os pós-moderno têm uma sede incontrolável pelas mudanças (desde que sejam superficiais), pelas constantes mobilidades (que não sejam as de posições sociais), pela flexibilidade (das posturas de classe) e pela ausência de regras (que não seja as das leis do valor). Enfim, por trás desta política cultural, está uma concepção de que “a política clássica de classes deve ceder terreno a uma série difusa de 'políticas de identidade’”. (aspas do autor) (EAGLETON, T.:1998:07)

Em termos bastante amplo, o mesmo EAGLETON, T.(Ibid.Ibid.), define:

A pós-modernidade é uma linha de pensamento que questiona as noções clássicas de verdade, razão, identidade e objetividade, a ideia de progresso ou emancipação universal, os sistemas únicos, as grandes narrativas ou os fundamentos definitivos de explicação. Contrariando essas normas do iluminismo, vê o mundo como contingente, gratuito, diverso, instável, imprevisível, um conjunto de culturas ou interpretações desunificadas gerando um certo grau de ceticismo em relação à objetividade da verdade, da história e das normas, em relação às idiosincrasias e à coerência de identidades.

Sendo dessa maneira, uma análise negativa dos descentramentos elencados por HALL, S. no referido estudo e suas consequências para a formação de uma subjetividade humana emancipada entre os educadores, se faz necessária, já que os pós-modernos têm uma fixação por tudo que possa ser expresso pelo prefixo 'des', ou seja, tudo que possa ser desconstruído, desunificado, de-substancializado, desmontado, desconfiado, etc. e, logicamente, avessos a tudo que possa significar a tentativa de buscar pensar os indivíduos inseridos numa identidade humana que não seja, a de um

humanismo burguês totalmente mercantilizado.

Com efeito, o pós-modernismo metamorfoseou todas as idéias filosóficas, culturais, etc. e as colocou sob bases individualistas e, nesses termos, não há sentido em falar de um sujeito social. Como afirma SANTOS, J. F. dos (1986:29), em seu estudo introdutório sobre o assunto: “um sujeito (sic) pós-moderno pode ser ao mesmo tempo programador, andrógino, zen-budista, vegetariano, integracionista, antinuclearista. São participações brandas, frouxas, sem estilo militante, com metas a curto prazo, e onde há expressão pessoal. Renuncia-se aos temas grandiosos como Revolução, Democracia Plena, Ordem Social – coisas da modernidade industrial. Na pós-modernidade, só há revolução no cotidiano”.

Um outro descentramento promovido pelo pós-moderno, está agora ligado à descoberta do inconsciente por Freud. Com esta noção de inconsciente, Freud questiona profundamente a concepção de homem racional, auto-suficiente do Iluminismo. Além disso, a concepção segundo a qual o indivíduo ou sujeito teria uma identidade límpida e cristalina, cai por terra. De agora em diante, a mesma deve ser entendida como resultado de um turbilhão de fatores conscientes e inconscientes, que ao entrarem em luta, moldam gradativamente o perfil do sujeito. Dentre as diversas passagens na obra de Freud, que podem ser escolhidas para ilustrar suas concepções antropológicas, a citação abaixo tem o mérito de colocar a discussão sobre a formação humana no binômio civilização versus barbárie. Assim, (1978:175):

Posso agora acrescentar que a civilização constitui um processo a serviço de Eros, cujo propósito é combinar indivíduos humanos isolados, depois famílias, e, depois ainda, raças, povos e nações numa única grande unidade da humanidade. E, mais adiante, o autor continua: Mas o natural instinto agressivo dos homens, a hostilidade de cada um contra todos e a de todos contra cada um, se opõe à esse programa da civilização. Este instinto agressivo é o derivado e o principal representante do instinto de morte, que descobrimos lado a lado de Eros e que com este divide o domínio do mundo.

Nesses termos, a ideia que os pós-modernos pretendem reter da leitura de Freud é a de que o sujeito, se assim se pode falar (subjetividade aleatória), está constantemente partido, dividido, incompleto, vivenciando sua “identidade” de forma precária e provisória, não havendo motivo, portanto, para se exigir do mesmo uma identidade fixa que pudesse ser facilmente colocado à “prova”, de modo que, para os pós-modernos, o melhor seria falar em identificações com isto ou aquilo outro e vê-la mais como um

processo em andamento, porém, sem a preocupação em chegar a um termo final, já que um indivíduo, pode assumir (não-ser?) uma diversidade de condições (desde que não seja anticapitalista) psicológicas, sociais, políticas, etc.

A crítica indireta de Freud à concepção liberal de ser humano (racional, livre e responsável), é propositadamente deixada de lado, pois os pós-modernos são renitentes e céticos a qualquer coisa que signifique assumir uma postura de crítica social (ao capitalismo) e às certezas éticas do que possa ser bom ou mau para os seres humanos, já que o mau é bom e não há razões para se querer mudar qualquer coisa que seja. Certezas (metafísicas) que possam levar o “sujeito” a possuir uma carteira de identidade no sentido de uma uniformidade ideológica e que por meio dela fosse cobrado algum tipo de compromisso político coerente. Crítica que possa questionar o papel do capital e seu Estado (efetivos sujeitos na pós-modernidade) na produção cultural de subjetividades conformadas.

Sendo assim, em relação à questão das certezas, os pós-modernos fazem vistas grossas de que o mundo do capital tem pelo menos uma, que é a de que o próprio capital necessita de permanente valorização, assim como qualquer ser vivo precisa da luz para viver. As incertezas do “mundo moderno” frisadas pelos ideólogos pós-modernos, são dirigidas ao mundo do trabalho e para aqueles que vivem dele/nele, de modo que, se habituem com as transformações tecnológicas que ocorrem na “sociedade tecnológica” e, portanto, (sobre) vivam na insegurança dos conhecimentos profissionais que possuem. Assim, a narrativa de identidade pós-moderna, busca provocar a baixa auto-estima entre os educadores para que os mesmos não oponham resistência político-pedagógica aos objetivos anti-humanos da Pedagogia do Capital.

Este objetivo de rebaixamento da auto-estima dos educadores, se dá por meio do rebaixamento de seus salários/condições de trabalho e das avaliações externas, que independente-mente de seus resultados reais, já de antemão, os ideólogos/gestores/burocratas da Pedagogia do Capital, fabricaram uma narrativa, segundo a qual, “os problemas de aprendizagem dos estudantes não são solucionados, porque os professores são mal formados e insistem em práticas pedagógicas atrasadas”. Portanto, estes senhores (as) buscam justificar suas incompetências político-pedagógicas e as reformas educacionais imposta pelo Banco Mundial, jogando a responsabilidade nas costas daqueles que foram esvaziados de qualquer poder de decisão, de modo que, na verdade, procuram esconder o permanente controle/interferências no trabalho político-pedagógico desses educadores, impedindo dessa maneira e de forma deliberada, que os

mesmos se (auto) construam como sujeitos (pessoais/profissionais) autônomos e, propriamente, humanos.

Por um lado, esta narrativa trabalha com uma concepção ideológica de identidade (pós-moderna/neoliberal/Pedagogia do Capital) de sujeito (profissional/pessoal/social/humana), que já foi anteriormente analisada e se tornou uma das características do senso-comum pedagógico, ou seja, a ideia metafísica de um sujeito performático, completamente adaptado às exigências do “mundo do trabalho” (leia-se mundo do capital). Assim, este sujeito é pensado/tratado como átomo social, egocêntrico, empreendedor de si mesmo, que aceita ser tratado como objeto de consumo e em termos culturais-filosóficos, cultiva um humanismo burguês ambíguo (EAGLETON, T.:1995), o qual, aglutina elementos antigos (modernos) com formas pós-moderna de “des- substancialização” do próprio sujeito, isto é, este sujeito é um jogo (joguete) aleatório de forças circunstanciais que não se pode controlar e nem é bom tentar controlá-las.

Por outro lado, e acima de tudo, “este sujeito” odeia a política/políticos/partidos (de esquerda), de modo que, não há sentido lutar por utopias educativas, uma vez que, sendo o futuro incerto (com a exceção de que estaremos todos mortos), então, a educação (Pedagogia do Capital) só tem algum valor, se preparar os indivíduos para se adaptarem a esta “nova realidade”, que é a vitória global, final e incontestável dos valores do mercado e, assim, os professores antenados (ou será alienados?) com esta narrativa dos “novos tempos”, precisam ter como objetivo a “formação desse novo sujeito” (!?) com base no espírito produtivista do toyotismo (ou será do idiotismo?).

Com efeito, todo este conjunto de quiproquós, não consegue esconder seus objetivos (ideológicos) educacionais e a insistência pós-moderna de considerar a política com puro desprezo é política e a necessidade de formar (ou será deformar?) um determinado sujeito político (pedagógico), também, tem um objetivo político específico. Como alguém já afirmou, se os pós-modernos defendem que os valores se equiparam e que o pluralismo político é sempre positivo, isto implica, necessariamente, na lógica deles, fazer opções por determinados valores, geralmente os dominantes e fechar os olhos para determinadas políticas, geralmente as excludentes.

Sendo assim, embora as instituições sociais, cada qual a seu modo, buscam imprimir sua marca na personalidade dos indivíduos, no entanto, os mesmos não estão no mesmo patamar de influência sofrida, de modo que, para aqueles setores que habitam o andar térreo da sociedade, a educação/escola, a mídia, as igrejas e a

fábrica/loja terminam por se constituírem nas instituições principais em seus processos de (de) formações, pois neste caso, as necessidades do capital impõem um férreo centramento, algo que implica reconhecer, que há dois processos contraditórios em movimento no pensamento pós-moderno, que se excluem e, ao mesmo tempo, se atraem.

De um lado, a narrativa da pluralidade de opiniões, da diversidade de visões e da demo-cracia nas decisões. Por outro lado, a realidade crua e nua, da ditadura do capital no interior das fábricas/lojas; do monopólio nos meios de comunicação e do férreo controle tecnoburocrático do Sistema de Ensino sobre a educação e sobre o processo político-pedagógico das escolas, de modo que, se tudo parece pairar no ar e a realidade se “mostra gelatinosa e eternamente fluída” em seus aspectos conjunturais, porém, no interior da política (de) formativa da Pedagogia do Capital esta mesma realidade é ferreamente administrada em seus aspectos estruturais.

Nesses termos, é que se deve rejeitar também, as concepções de identidade profissional própria das Pedagogias Neofuncionalistas, estejam elas travestidas de dialéticas, ou cunhadas de profissionalização do trabalho docente, pois sem conteúdos negativos e transitórios, centram suas análises no terreno da profissionalização e dos saberes docentes, da prática crítico-reflexiva ou investigativa, experiências compartilhadas, redimensionamento do processo de aprendizagem, etc. Assim, apesar de possuírem pequeno valor epistemológico, esses tipos de contribuições, entre tantas limitações, esquecem que a atividade do educador deve ser pensada/inserida num contexto amplo de mudanças e crises estruturais do capital, onde o elemento crucial de um projeto formativo emancipado, não é o de integrá-los ou socializá-los, segundo os parâmetros de um mercado de trabalho flexível, ou de uma modernização de sua prática docente e/ou de uma cidadania tutelada, ou ainda, de aprimoramento do processo ensino-aprendizagem, pois isso na verdade é uma concepção de formação unilateral, instrumental, ou bilateral, de modo que, segundo RIBEIRO, M. L. S. (1987:51), “o trabalho intelectual do professor exige desse profissional um trabalho prático de transformação estrutural da organização escolar, que se integra à transformação estrutural mais ampla da sociedade da qual ele participa, tanto mediante sua ação, como cidadão, quanto pela educação de consciência que a ação pedagógica produz”.

Diante desse cenário, a análise passa pela constatação de que não se pode ficar a mercê de identificações fluídas, nem nos limites de uma consciência corporativa imediatista, mas sabendo se mover no interior das contradições da cotidianidade

reificada, criar/praticar ações, que recoloca os sujeitos humanos (do andar térreo) no centro do movimento de resistência à Pedagogia do Capital, de modo que, se tenha sempre em mente, a constituição de uma nova subjetividade, que ultrapasse os limites de consciências fragmentadas/vaporosas do pós-moderno e se coloque numa perspectiva futurista de buscar planejar/dirigir o processo político-pedagógico na sua integralidade, porém, com a clareza, de que neste período/contexto histórico, tal exigência educativa, precisa atuar com base numa concepção de escola/educação instituinte, tanto quanto, passar por variadas mediações, que torne possível ao educador uma flexibilidade de movimentos para poder ir galgando *pari passu* os degraus de uma formação pessoal/profissional contestadora, isto é, como propõe RUMMERT, S. M. (2000:24 e s.) a capacidade de mover-se, simultaneamente, no interior e para além da determinações materiais, das condições objetivas, é um dos indicadores mais significativos de que uma classe social ou uma fração de classe, [se] constitui efetivamente, como força social.

Sendo assim, concretamente, quais seriam então, os movimentos de resistência necessários para enfrentar este tipo de política-cultural na formação da identidade pessoal/profissional dos trabalhadores em educação? Em primeiro lugar, é preciso rejeitar a narrativa ideológica das elites/ classes dominantes que para se perpetuarem como tais, necessitam dar forma/conteúdo para tal narrativa em que buscam justificar para si e para os outros (dominados), as razões históricas (!?) que levaram a se tornarem o que são, ao mesmo tempo, em que tentam explicar o que “cada um” precisa fazer para quê o “país volte a crescer”, já que não existe “opção realista” fora da economia de mercado (capitalismo selvagem). O sucesso dessa narrativa vai depender tanto da competência serviçal de seus ideólogos/burocratas/gestores, quanto da cegueira de inocentes úteis que não sabem pensar fora da caixinha.

Em segundo lugar, é importante também, nesses tempos incertos (!?), rejeitar as imagens de seu trabalho que foram imputadas ao longo da história e que acabaram por marcar a sua profissão no passado como sacerdócio, ora como vocação natural (trabalho feminino), ora como trabalho artesanal/artístico e no tempo presente, como mediador, facilitador e/ou reprodutor (!?). Assim, uma visão negativa é necessária para desnaturalizar, dessacralizar e desmercantilizar a profissão e a identidade docente e, do mesmo modo, rejeitar a imagem produzida pela evolução do Estado Moderno, que em suas necessidades de controlar e gerenciar os problemas sociais, impingiu a imagem de um profissional comprometido com a construção de cidadãos livres e responsáveis.

O problema é que todas esses modelos de identidade estão em crise profunda onde são aplicados e os educadores ainda não se deram conta e/ou ainda não conseguiram impor sua própria identidade pessoal/profissional, que lhes interessa como trabalhadores que são, pois também, ainda não se desenvolveram de forma satisfatória as condições objetivas/subjetivas para tal, isto é, ainda não transitaram pela avenida da emancipação, que lhes vai permitir a total desalienação humana, de modo a se (auto) construir como sujeitos de sua própria história.

Em terceiro lugar, os educadores proletários (esclarecidos) sabem que o marxismo nunca perdeu sua capacidade de análise teórica/prática (negativa) de propor saídas viáveis e radicais gerados pelo capitalismo contemporâneo, a despeito de seus críticos/inimigos tentarem a todo custo silenciarem sua voz e influência nas mentes e corações daqueles que clamam por igualdade social/liberdade substancial, de modo que, no campo da educação e da formação política-cultural, é preciso se munir de uma práxis pedagógica negativa afim de combater os objetivos de gestores/ burocratas de formarem subjetividades apáticas e/ou inocentes úteis de acordo com os interesses (de) formativos da Pedagogia do Capital.

Em quarto lugar, o projeto cultural de identidade pós-moderna, tem como um de seus objetivos (implícitos) anular a ideia de que a política possa transformar-se em algo revolucionário, pois segundo eles, as revoluções foram ultrapassadas pelo espírito do tempo (pós- modernos) e o mundo da política deve ser reservado “aos políticos” e sendo o trabalho, seja qual for, apenas um meio de sobrevivência individual, não há nenhuma razão para se querer imprimir algum sentido nele, que não seja o do puro critério mercantil, de modo que, para aqueles educadores que desejam ser agentes de sua própria emancipação e pretendem dar algum sentido humano amplo no trabalho realizado, ao mesmo tempo, que se autoformem como sujeitos (pessoais/profissionais) autônomos, então não há como deixar de reconhecer, junto com Marx (1993a:47), que embora a emancipação política represente um grande progresso, não constitui ainda, a forma final de emancipação humana.

Por fim, a questão da subjetividade não pode ser vista apenas como um simples reflexo das determinações familiares, escolares, profissionais e sociais, mas sim, no interior de um processo histórico complexo, onde convergem elementos de variadas naturezas (materiais/simbólicos), os indivíduos humanos, as categorias/classes sociais têm a oportunidade de se auto-constituírem como sujeitos (pessoais/profissionais/ sociais/humanos), na medida em que, no confronto antagônico/não-antagônico com

outros setores sociais, vão aprendendo a reivindicar para si, seus direitos em torno da distribuição do poder, da riqueza e da cultura, socialmente produzidos, de modo que, na escola/ educação os educadores poderão se constituírem como sujeitos, se reivindicarem para si, autonomia do processo político-pedagógico e o realizarem como práxis político-pedagógica negativa.

Em resumo, para se evitar a simples celebração do diferente por ser diferente e o eterno retorno ao idêntico, a superação da crise de identidade que assola a profissão docente, deverá ser preenchida com uma Filosofia da Educação, que busca ampliar cada vez mais os espaços de autonomia política-pedagógica nas escolas e em seus trabalhos, fato que poderá proporcionar uma nova identidade pessoal/profissional e cultural para os próprios trabalhadores em educação. Luta que deve se desenvolver, também, numa perspectiva de ligação com os movimentos sociais, pois a solidariedade classista nas dificuldades vitais e o reconhecimento mútuo de problemas comuns, potencializa a constituição de uma identidade de classe anti-sistêmica, não simplesmente como um fato da realidade, mas como fruto da própria ação política.

Capítulo 03

A necessidade estratégica de constituição de um sujeito social anti-sistêmico

A vitória tinha feito os vitoriosos inclemente e ferozes, e aquele protesto soou entre eles como um desejo de diminuir o valor das vantagens alcançadas. Não havia mais piedade, não havia mais simpatia, nem respeito pela vida humana; o que era necessário era dar o exemplo de um massacre à turca, porém clandestino, para que jamais o poder constituído fosse atacado ou mesmo discutido. Era a filosofia social da época, com forças de religião, com os seus fanáticos, com os seus sacerdotes e pregadores, e ela agia com maldade de uma crença forte, sobre a qual fizéssemos repousar a felicidade de muitos. (Triste Fim de Policarpo Quaresma – Lima Barreto)

É evidente que a identidade dos trabalhadores é objeto de disputa e que em razão da crise social, esta se reflete também, como uma crise geral de identidades. Um de seus efeitos é a crise de representação pela qual passam as organizações tradicionais como sindicatos e partidos proletários, embora não reduzido somente a eles. Porém, todo momento de crise é uma oportunidade de crescimento e de aperfeiçoamento da própria subjetividade. Como afirma EAGLETON, T. (1998:123), “só nossos governantes não precisam identificar-se com nenhuma certeza, porque assumem com falsidade que sabem exatamente quem são. Nem o sujeito que não pode nomear-se, nem aquele que o faz bem demais está apto para ser agente eficaz de transformação social”.

Assim, a produção da identidade que interessa aos donos do poder, conforme supra, é promovida pela indústria cultural e traz embutida a marca de um contexto social massificante, alienante, conflituoso e de complexidades cada vez maiores que ao favorecer as lutas por liberação, coloca em xeque não somente as certezas sobre o que se é, mas também, sobre os processos de dominação. Daí as frequentes crises de identidade pessoal/profissional e a razão da intervenção estatal no trabalho docente se tornarem cada vez maiores.

Por tudo isso, que as discussões em torno da produção social das identidades, como já frisado por certos educadores, devem ser pensadas no interior de relações assimétricas de poder e de relações desiguais que existem na sociedade do capital, pois aqueles grupos que monopolizam os recursos simbólicos/materiais nessas sociedades, são os mesmos que possuem o poder de definir as identidades e suas diferenças.

O processo de constituição de identidades (de classes) é assim descrito por Marx, quando ainda, guardava grande influência de Hegel, (1976:164):

nessa luta – verdadeira guerra civil – vão-se unindo e desenvolvendo todos os elementos para a batalha futura. Ao chegar a este ponto, a coalizão (dos trabalhadores) toma caráter político. As condições econômicas transformaram primeiro a massa da população do país em trabalhadores. O domínio do capital criou para essa massa uma situação comum, interesses comuns. Assim, pois, essa massa já é uma classe relativamente ao capital, mas ainda não é uma classe para si. Na luta, continua o autor, da qual não assinalamos mais que algumas fases, essa massa se une, constituindo-se uma classe em si. Os interesses que defende convertem-se em interesses de classe. Mas a luta de classe contra classe é uma luta política.

Além disso, desde a Ideologia Alemã, que Marx/Engels defendem como ponto de partida para se compreender os fenômenos sociais, a existência de indivíduos humanos reais vivos e sua ação. Esta premissa têm várias implicações e uma delas é que não há uma consciência social ideal ou de classe que poderia se exprimir *a priori* e de maneira límpida e cristalina os interesses comuns de um conjunto de indivíduos. Assim, aquilo que se costuma denominar de consciência de classe, não pode ser mais que a consciência real que os próprios indivíduos têm de suas condições reais de existência, provenientes de relações sociais determinadas pela evolução de um certo modo de produção. Nas palavras de MARX & ENGELS (s.d:25): “a consciência nunca pode ser mais do que o Ser consciente, e o Ser dos homens é o seu processo da vida real”.

Ocorre que, além de produzir sua existência material, os indivíduos humanos também produzem bens simbólicos que procuram representar ou explicar as suas formas de vida. Porém, como esses indivíduos estão divididos em suas relações de produção e suas forças produtivas são expressão de um determinado estágio de seu controle sobre as forças da natureza (sociedades de classes), então a realidade social aparece-lhes de forma invertida, isto é, aparece-lhes como fenômeno da ideologia.

Esta visão invertida da realidade é produto de uma interação com a própria realidade social em que os humanos ainda não desenvolveram plenamente as relações sociais, uma vez que os humanos são indivíduos sociais, bem como, tais relações sociais são fornecedoras das bases materiais/simbólicas que reproduzem “novas visões” ou filosofias e que acabam por reforçar a inversão produzida. Assim, para sair desse círculo vicioso em que a realidade social produz ideologias e essas se reforçam por meio da produção de ideias metafísicas, então se faz necessário, reconhecer que apenas uma

visão que tenha suas raízes nas próprias contradições originadas nas bases materiais da existência humana e tenha força teórica explicativa negativa para produzir conhecimentos contra-ideológicos, possui as efetivas condições simbólicas de não ser uma visão fantasiosa sobre o próprio existir humano.

Ora, tudo isso implica admitir, entre outras coisas, que enquanto as sociedades humanas estiverem estilhaçadas por divisões estruturais, não haverá um destino comum que possa ser compartilhado pelo conjunto de uma comunidade ou pela “humanidade”, pois assim como não há visão de mundo comum, também não pode haver comunhão de interesses. Os indivíduos sociais que labutam em torno de uma comunidade fraterna universal, pela dignidade da pessoa humana e/ou pela “paz mundial” sem levar em conta diferenças antagônicas subjacentes entre os próprios indivíduos sociais, apenas reforçam ideologicamente os sistemas de hegemonia presentes nas sociedades de classe.

Nesse cenário, as relações entre os indivíduos são de ordem estrutural que os divide em proprietários dos meios de produção e não-proprietários e, neste momento, tais relações precisam ser entendidas e estendidas para um contexto mais amplo, algo que implica considerar que os polos da equação: indivíduo-indivíduo está mediada de forma objetiva pela realidade do capital que os coloca na relação indivíduo-modo de produção-indivíduo. Agora, suas subjetividades estarão marcadas pela presença do poder econômico e este será tão mais efetivo, quanto mais puder atravessá-los, tenham consciência disto ou não.

Tudo isto implica, entre outras coisas, que as identidades subjetivas têm componentes objetivos, intersubjetivos e são expressão das relações estruturais de poder presentes na sociedade de classes, onde um grupo de indivíduos, separados hierarquicamente dos restantes, impõem de diversas maneiras, inclusive as educacionais, os perfis identitários que interessa para reforçar a imagem e semelhança que os indivíduos dominantes têm de si próprios e, assim, reproduza as relações sociais desiguais hegemônicas, porém, apresentadas como sendo de interesse de toda a comunidade.

Em sua obra fundamental Marx analisa a constituição dos trabalhadores como classe social. Esse processo de constituição objetiva dos trabalhadores como classe, é resultado de um longo processo histórico que têm no desenvolvimento econômico do capitalismo o seu termo final. Com efeito, a divisão manufatureira do trabalho, criação totalmente específica do modo de produção capitalista, desenrola o processo de submissão do trabalhador aos imperativos do capital que terá na indústria seu gran

finale. A respeito deste longo processo, Marx (1985:283), afirma que:

Se o trabalhador originalmente vendeu sua força de trabalho ao capital, por lhe faltarem os meios materiais para a produção de uma mercadoria, agora sua força individual de trabalho, deixa de cumprir seu serviço se não estiver vendida ao capital. Ela apenas funciona numa conexão que existe somente depois de sua venda na oficina do capitalista. Incapacitado em sua qualidade natural de fazer algo autônomo, o trabalhador manufatureiro só desenvolve atividade produtiva como acessório da oficina capitalista. Como o povo eleito levava escrito na fronte que era propriedade de Jeová, assim a divisão do trabalho marca o trabalhador manufatureiro com ferro em brasa, como propriedade do capital.

Por outro lado, a constituição subjetiva dos trabalhadores como classe social, se dá quase concomitantemente, ao processo descrito acima. Mais especificamente, quando os trabalhadores passam a compreender, ainda de forma corporativa, que seus interesses não correspondem aos interesses dos capitalistas. Um desses momentos se dá quando os trabalhadores lutam por uma jornada normal de trabalho. Nesses termos, Marx (1985:190), depois de frisar que na determinação da duração da jornada de trabalho o capitalista se apoia na lei do intercâmbio de mercadorias, afirma que:

O capitalista afirma seu direito como comprador, quando procura prolongar o mais possível a jornada de trabalho e transformar onde for possível uma jornada de trabalho em duas. Por outro lado, a natureza específica da mercadoria vendida implica um limite de seu consumo pelo comprador, e o trabalhador afirma seu direito como vendedor, quando quer limitar a jornada de trabalho a determinada grandeza normal. Ocorre aqui, portanto, uma antinomia, direito contra direito, ambos apoiados na lei do intercâmbio de mercadorias. Entre direitos iguais decide a força. E assim a regulamentação da jornada de trabalho apresenta-se na história da produção capitalista como uma luta ao redor dos limites da jornada de trabalho – uma luta entre o capitalista coletivo, isto é, a classe dos capitalistas, e o trabalhador coletivo ou a classe trabalhadora.

É neste contexto, portanto, que se pode falar da viabilidade de uma consciência anti-sistêmica na formação de uma nova profissionalidade docente, isto é, uma identidade docente (sujeito pessoal/profissional) que além de ser expressão intelectual de uma espécie de relação social, onde os indivíduos inseridos na relação estrutural: D-ft-M-D' (COLLIN, D.2008) conseguem também, extrair desse tipo de relação, uma síntese negativa que seja reveladora de uma certa condição social vivida por um conjunto de indivíduos sociais e que podem compartilhar uma visão comum desse

processo, buscando se organizarem de forma autônoma no interior da escola contra uma visão ou uma identidade hegemônica.

Assim, nesse processo econômico/social/pedagógico, as lutas reais dos indivíduos que compartilham uma mesma condição social, coloca-os frente a frente contra outros indivíduos, agora porém, mediados pelo modo de produção, de modo que, este processo de tensão se torna fato primordial de suas auto-formações como sujeitos sociais, uma vez que, é na prática social entendida como o conjunto das relações estruturais/supraestruturais que uma sociedade produz e define a qualidade política da consciência social dos indivíduos que a compõem, isto é, sua capacidade de se verem e atuarem como sujeitos políticos e neste caso, como sujeitos sociais anti-sistêmicos (HARNECKER, M. 2000)..

Essas definições são importantes por três ordens de razões:

1ª) de um lado, porque a discussão sobre o papel do sujeito social na sociedade capitalista e na própria escola, precisa evitar a sua absolutização realizada pelas doutrinas liberais em que o mesmo aparece quase sempre em oposição egoística a outros indivíduos ou à própria sociedade. Assim, nesta concepção, os indivíduos aparecem quase sempre desencarnados, desossados e sangrados de suas vinculações sociais e há uma defesa dogmática e abstrata de sua singularidade, que os colocam numa redoma hermética onde nenhuma ciência é capaz de extrair qualquer conhecimento sobre a sua insondável intimidade ou nenhuma relação social é capaz de influenciar sua “individualidade”.

É claro que se trata de uma visão ideológica sobre os indivíduos sociais, resultado de certas relações sociais que pretende passar a ideia de que qualquer projeto coletivo deve ser visto com bastante desconfiança, ou simplesmente desacreditado, pois segundo o (neo) liberalismo e o pós-modernismo, os “problemas sociais” não serão solucionados enquanto os próprios indivíduos singulares não passarem por um processo de aperfeiçoamento moral.

Assim, nesta concepção, a vida em sociedade, implica necessariamente, a ideia de que “todos” devem buscar uma convivência harmoniosa com seus semelhantes e cabe à educação o papel essencial de complementar a integração do indivíduo à sociedade com base em direitos e deveres, regulados pelo Estado de Direito. Aliás, a concepção liberal mais marcante no campo da educação, a vê como processo de regulação da cidadania, isto é, como um apêndice do “interesse geral” da nação para que os indivíduos possam realizar suas capacidades laboriosas. Como afirma ARROYO, M.

(1988:58 e s.):

Um dos traços (do liberalismo) é a ênfase na igualdade moral de todos, igualdade mais de deveres do que de direitos. O indivíduo é visto como parte de um todo moral no qual deve ser inserido. A cidadania é vista como aceitação da obrigação moral para o convívio harmônico com seus semelhantes. E, um pouco adiante, o autor completa (Ibid.:59): Quando se proclama a necessidade da educação para a cidadania, o discurso de conservadores, liberais ou progressistas, exclui sempre as elites e as camadas médias. Este discurso tem um endereço certo: as camadas populares, os trabalhadores, o operariado, os cidadãos de segunda ordem.

2^a) por outro lado, porque durante muito tempo, uma certa esquerda, defendeu de maneira positivista, a consciência de classe como uma coisa que o sujeito possuía ou não possuía, isto é, havia uma identidade de classe ideal a que os trabalhadores deveriam aderir sob pena de não poderem, por falta de consciência, compreenderem sua real situação e empreenderem as lutas necessárias contra o capitalismo. Entretanto, independente de uma consciência clara de seus interesses de classe, os trabalhadores lutaram e continuam lutando, porém, sem uma ou várias crises de hegemonia e por falta de direção revolucionária, essas lutas terminaram malogradas.

3^a) por fim, uma terceira visão, já exposta, que defende a ideia de que a formação do sujeito social (anti-sistêmico), precisa ser concebida no interior de uma lógica transitória, por meio da qual, as direções dos movimentos sociais com capacidade estratégica e experiência política necessária, saibam extrair das contradições sociais concretas, as consignas corporativas e/ou democráticas que possuam as maiores/melhores virtualidades mobilizadoras e, portanto, consigam mobilizar, ao mesmo tempo, a consciência (tênue) política do conjunto daqueles que sofrem com um determinado tipo de opressão/exploração.

Nesses termos, a concepção de identidade social anti-sistêmica defendida aqui busca relacioná-la não somente com seus aspectos corporativos, técnicos, éticos, pessoais/individuais, sociais, mas também, políticos estratégicos, algo que implica frisar no interior da escola como instituição instituída por regulamentos/normas oficiais, que se trata de uma identidade de classe dos educadores, inseridos no processo contraditório de desigualdade social e de divisão do trabalho pedagógico, porém, conscientemente organizados para resistirem/confrontarem os interesses (de) formativos da Pedagogia do Capital.

Sendo assim, uma unidade objetiva de interesses de classes no interior da educação/escola, se expressa, antes de tudo, pela tentativa de se auto-constituírem como força político-pedagógica e/ou como sujeitos coletivos com interesses políticos específicos e, ao mesmo tempo, o debate concreto sobre uma formação humana emancipada virá acompanhada, juntamente, com a discussão sobre qual formação filosófico-política é a mais adequada para dar conta de inserí-los nos movimento (sociais) como trabalhadores (em educação) que são, sem abrirem mão de considerarem como um bom objetivo educativo (teórico/prático) a formação de um sujeito social anti-sistêmico, base essencial de uma nova profissionalidade docente.

Ocorre que este debate sobre a necessidade de constituição de um sujeito social anti-sistêmico levantará muitas resistências, inclusive entre os próprios educadores, pois só o fato de se querer discutir a questão de uma identidade de classe como base para numa nova profissionalidade docente, já é motivo suficiente para gerar mal-estar, inquietações entre aqueles que veem com desconfiança qualquer tentativa de retirá-los de sua zona de conforto, onde a realidade de um mundo vivido, se sobrepõe *ad infinitum sobre si mesma* e sem conflitos hermenêuticos e de classe.

Com efeito, por razões de ordem ideológica, uma grande parte dos educadores, têm sérias dificuldades de se ver como trabalhador assalariado, pobre, explorado e há toda uma narrativa em voga que propaga a ideia de que se uma pessoa ganha acima de dois salários mínimos, então a mesma pertence às classes médias da sociedade como se isto não implicasse, objetivamente, que também, essas camadas pertencem à classe dos trabalhadores.

Nesse sentido, será preciso relembrar para os acomodados que, desde seus primórdios, a Pedagogia do Capital sempre negou de forma autoritária, qualquer autonomia pedagógica aos educadores de constituírem suas próprias alternativas identitárias e formativas que pudesse colocar em xeque as estratégias do capital de reduzir a formação dos trabalhadores, a processos de instrução, treinamento ou de escolarização.

Esta negação se efetivou pelas péssimas condições de trabalho, jornadas extenuantes, baixíssimos salários oferecidos aos trabalhadores em geral e aos da educação, em particular. Continua pela repressão dura aos movimentos corporativos que reivindicam melhores condições para o exercício da profissão e pelo ostracismo político às propostas formativas que querem resignificar a construção de uma identidade coletiva com base numa consciência de classe, de modo que, por meio de seus

ideólogos, não se cansam em alimentar crises e incertezas em torno de uma formação identitária independente.

Sendo assim, o processo pelo qual essas crises de identidade se manifestam é contraditória e abre novas perspectivas para que os trabalhadores em educação reconstruam seus projetos formativos e se reafirmem como sujeitos sociais anti-sistêmicos, algo que implica, entre outras coisas, em agir nas fissuras das próprias contradições sistêmicas, isto é, se valer da narrativa democrática da participação para fazer reivindicações que coloque em xeque a disposição dos agentes do capital em ceder algum espaço efetivo para que educadores, estudantes e representantes da comunidade escolar possam atuar nos fóruns de decisões com o mesmo peso representativo daqueles que gerem o Sistema de Ensino, porém, sem muitas ilusões, como parece crer FRIGOTTO, G. (1996:99 e ss), quando afirma [que] “entre os desafios colocados para os educadores diante da globalização excludente, estão os de ação prática, que deve capacitá-los para a condição de se tornarem dirigentes, lutando para poderem participar dos organismos educacionais”.

Nesses termos, apesar dessa proposta do autor poder estar correta no sentido de buscar somar forças para enfrentar a Pedagogia do Capital, é preciso ter clareza dos limites institucionais impostos pelo Estado do capital, pois não há espaços possíveis de participação real em um sistema escolar burocratizado. O discurso da participação cumpre um papel ideológico na hierarquia educacional e não pode ser levado a sério de que os dirigentes (sistêmicos) estejam dispostos a cumpri-lo. Nesta concepção, a participação de pais e estudantes é entendida como voluntariado e se resume numa contribuição específica que os usuários poderiam doar, seja com recursos, seja por meio da execução de um serviço ou de um tempo disponível para “melhorar a escola”. Do mesmo modo, a participação dos profissionais é entendida como “muito importante”, desde que não se contraponha ao ordenamento jurídico estabelecido pela Pedagogia do Capital.

Com efeito, SILVA, E.T. (1996:20), afirma que há ações deliberadas para manter o educador na alienação. Nesses termos:

as estratégias e manobras que visam à coisificação do professor são rigidamente calculadas. A nível estrutural, segmenta-se o conhecimento proposto pelas escolas. A nível ideológico, prega-se uma só concepção de mundo (nos livros didáticos: o Brasil ideal, distante do real). A nível salarial, abaixa-se o preço hora-aula a fim de automatizar o trabalho (mais aulas para sobreviver; tempo mínimo

para perspecti-var a mudança; resultado: alienação e reprodução).

Sendo dessa maneira, o educador precisa ser educado/reeducado numa perspectiva de classe, porém, no interior de tudo aquilo que já foi admitido, pois como assevera FERNANDES, F. (1981:23 e s.), o desenvolvimento dos educadores como classe social, isto é, sua constituição (entenda-se, organização/formação), pressupõe necessariamente, o desenvolvimento dos próprios trabalhadores como classe social independente, tal como ocorreu com a própria burguesia. Assim,

no primeiro estágio [de seu desenvolvimento], os proletários ficam à mercê da burguesia, engrossando suas forças sociais e políticas. No segundo estágio, à medida que se desenvolve como classe independente, o proletariado liberta-se da tutela política burguesa e impõe-se como “partido político” (ou seja, como classe capaz de lutar organizadamente pelos salários, mas, também, por melhores condições de trabalho e de existência, por maior autonomia social e pelo alargamento político da ordem burguesa). No terceiro estágio, finalmente, o potencial revolucionário do proletariado emerge e expande-se livremente, já que ele deve comandar a luta de classes e o processo global de desintegração da “antiga sociedade” e de constituição incipiente da sociedade socialista. (Todas as aspas são do autor)

Tudo isso significa que, sem a efetivação do princípio de (re) constituição (subjativa) de um agente social anti-sistêmico, não se poderá fazer educação de qualidade política, de modo que, a forma negativa que uma Filosofia da Educação politicamente esclarecida deve possuir como característica, se efetiva na ideia específica, de que o sujeito político se educa, na medida em que participa de todas as lutas a que foi convocado e que nesse processo saiba imprimir em suas ações, um conteúdo emancipador determinado, contribuindo assim, com a tarefa de se auto-educar.

Nesse sentido, como a educação política dos trabalhadores se faz na própria luta, a consciência de seus interesses de classe depende de seu desenvolvimento como classe e sua emancipação depende de suas próprias organizações e de seus próprios conhecimentos (MARX, K. & ENGELS: s.d.b.; MARX, K.:s.d.c e s.d.d.), então se torna imperativo participar das lutas pela implantação de um projeto de emancipação humana que tenha na dimensão educacional/escolar momentos estratégicos da luta por hegemonia política e, portanto, se constitui um dos maiores desafios colocados a todos os educadores conscientes, que diante da integração econômica planetária geradora de mais exclusão social, de retirada de direitos do conjunto dos trabalhadores e de reformas

educacionais privatistas, só resta se munir de uma cultura política competente para enfrentar toda essa podridão.

Essa clareza torna-se fundamental, pois infelizmente, muitos teóricos da educação ainda não perceberam a importância estratégica da constituição subjetiva anti-sistêmica dos educadores e continuam fazendo propostas conciliadoras com os algozes dos educadores. Nesse sentido, na contramão dessa necessidade VIEIRA, S. L. (1998:66), afirma, na conclusão de seu estudo que “o diálogo entre agências de formação e os órgãos do sistema, (isto é, na formulação de uma política para a formação do magistério), constitui um caminho necessário a ser explorado na direção de construir as bases de uma agenda de discussão e de trabalho”

Da mesma forma, WENZEL, R. L., numa conclusão equivocada de seu estudo (1994:110 e s.), afirma que: “não é função do trabalhador decidir o que e como produzir o ensino, articular as suas diversas etapas, adequar o processo às condições dos alunos, prover a escola de meios para ensinar etc. Ao professor, segundo sempre o autor, cabe vender a sua força de trabalho, e só. O processo de trabalho não é de sua responsabilidade, pela lógica da divisão do trabalho”.

Se o autor está correto quanto ao diagnóstico do processo de trabalho na sociedade capitalista e do processo político-pedagógico na Pedagogia do Capital, pois como afirma Cunha, Maria I. (1996:94 e s), em sua pesquisa sobre o trabalho docente, poucos professores localizaram influências no seu comportamento docente a partir da sua prática social mais ampla (participação em associação de classe, partidos políticos, movimentos sindicais, religiosos etc.), por outro lado, com base no trabalho de HARNECKER, M. (2000:31 e ss.), o autor está profundamente equivocado quando abre mão da possibilidade de fazer do próprio trabalho um momento importante da reconstituição de um sujeito anti-sistêmico e, portanto, “jamais deverá adaptar-se ao cenário ocupando passivamente as instituições existentes, porque o fator subjetivo é de extrema importância na autocriação de uma consciência de que a vitória contra a opressão é possível e, porque, assim também, possibilita ao mesmo conhecer o seu próprio destino”.

Dessa maneira, a possibilidade real de formação de um sujeito social anti-sistêmico está relacionada à ideia de que não há educação no sentido amplo do termo, que não esteja vinculada a uma concepção de que o trabalho político-pedagógico do educador exige sua intervenção qualificada nos problemas que surgem no interior da escola e, como se pretende discutir mais especificamente, esta se efetiva como práxis

negativa, isto é, como trabalho coletivo entre iguais pelo qual os educadores deverão imprimir uma lógica autônoma em seus trabalhos para fazer frente ao individualismo, à alienação, ao controle burocrático e à fragmentação que hoje impera nas escolas.

Nesse sentido, a identidade proletária para superar a crise de ser educador, pressupõe sempre, a instauração de uma consciência de pertencimento a uma coletividade mediante a vivência conjunta de projetos de resistências comuns e da elaboração/participação em um projeto de (auto) formação que negue as estruturas de dominação, seja na escola, seja fora dela e, assim, tornará efetiva a constituição de vínculos duradouros entre as categorias sociais subalternas, num processo que deve ser permanente, pois como afirma o revolucionário TROTSKY, L. (1977:87): “a revolução permanente não é um salto do proletário isolado: é a transformação de toda a nação sob a direção do proletariado, ou melhor dizendo, na luta permanente dos proletários por igualdade, as direções do movimento têm a incumbência principal e fundamental em coadjuvar o desenvolvimento político e a organização política da classe operária”.

Em resumo, uma Filosofia da Educação comprometida com ideais pedagógicos anti-sistêmicos, não pode se excusar de pensar/praticar uma formação político-pedagógica, tanto dos educadores, quanto de estudantes, no interior de uma concepção negativa de educação, pois as experiências histórica de lutas/batalhas/guerras de classes, já mostrou de forma suficiente (só não vê quem não quer), que a organização política daqueles que habitam o andar térreo das sociedades (de classe), dependem do papel que intelectuais/direções (progressistas) desempenham na dinâmica dos processos de produção/distribuição de riqueza, poder e cultura, de modo que, fugir desta responsabilidade, por mais legítima que possa ser, não isenta os ausentes da (falta de) responsabilidade nos rumos que aquela classe social escolheu para si.

Capítulo 04

O processo filosófico e histórico de constituição de um sujeito humano plenamente emancipado

Esta criança é que chamaram de Macunaíma. De primeiro passou mais de seis anos não falando. Si o incitavam a falar, exclamava: - Ai! Que preguiça!...(...) Então pegou na gamela cheia de caldo envenenado de aipim e jogou a lavagem no piá. Macunaíma afastou sarapantado mas só conseguiu livrar a cabeça, todo o resto do corpo se molhou. O herói deu um espirro e botou corpo. Foi desempenando crescendo fortificando e ficou do tamanho de um homem taludo. Porém a cabeça não molhada ficou pra sempre rombuda e com carinha enjoativa de piá. (...) Um momento pensou mesmo em morar na cidade da Pedra com o enérgico Delmiro Gouveia, porém lhe faltou ânimo. Não vim no mundo para ser pedra. (Macunaíma – M. de Andrade)

Em Filosofia, qualquer ser que queira obter uma cidadania independente e concreta, deve passar pelo crivo da razão negativa. No entanto, esta mesma reflexão que pretende obter para si o crédito de negativa, precisa também, passar pelo crivo das comprovações históricas, isto é, mostrar que foi viável no sentido de ter tido uma existência duradoura. Existência esta que não se resume apenas ao campo simbólico, ou ideológico, mas se refere, antes de tudo, ao universo material-histórico-social, em cujo contexto se desenvolve, expressando um leque de interesses diante da divisão social do trabalho e que revela uma síntese consciente de relações políticas em disputas determinadas.

Nesse sentido, e de forma bastante resumida, esta parte do trabalho, se vê na obrigação de reafirmar o projeto moderno de emancipação humana, agora entre aqueles, que têm uma certa ascendência na esquerda, pois entre tantas ilusões geradas pela era da pós-modernidade, está aquela que afirma a existência sim de um sujeito, porém, completamente, dilacerado e, portanto, não portador de uma consciência autônoma, que em tese, poderia se prestar a um certo protagonismo político.

Decerto, que no capitalismo global, principalmente em razão de suas crises cada vez mais profundas, milhões de seres humanos são tratados como simples bestas de cargas e pior, outros tantos milhões não conseguem nenhum tipo de ocupação que lhes pudessem garantir um prato de comida, de modo que, vítimas de um sistema econômico-político elitista e excludente por natureza, mantêm sem plena consciência política (despolitizados) das determinações históricas que moldam as formações sociais, sua condição alienada/alienante de sujeitos particularizados, fragmentados, estilhaçados, enfim, dividido entre aquilo que na Filosofia (hegelo-marxista) se

convencionou chamar de individualidade em si, preso unicamente à satisfação das necessidades biológicas e a individualidade para-si pela qual “O indivíduo para-si é o ser humano cuja individualidade está em permanente busca de se relacionar conscientemente com sua própria vida, com sua individualidade, mediado pela também constante busca de relação consciente com o gênero humano” (DUARTE, N. 1993:184).

Sendo assim, é fato real que a consciência política do conjunto dos trabalhadores se encontra dilacerada e, portanto, sua constituição como sujeito (classe) revolucionário, também sofre com todas as imposições/repressões que são colocadas cotidianamente sobre suas costas. Entretanto, é preciso clareza, de que tudo isso faz parte de uma política deliberada muito bem arquitetada pelos ideólogos ventríloquos das elites dominantes e que apesar de tudo, ainda assim, ironias da história, esses mesmos trabalhadores continuam nas ruas exigindo seus direitos, assombrando permanentemente, o sono (dogmático) daqueles que não se cansam de decretar a morte de um defunto que insiste em não morrer e não aceita ser enterrado.

Além disso, não há motivos histórico-sociais para se querer jogar na lata do lixo o projeto de emancipação humana e, portanto, esta parte do texto, se concentrará em reafirmar contra Kurz e o pensamento liberal-conservador, a importância estratégica de tal empreitada, pois aqui não se compartilha da visão distópica de que tal projeto se reduz apenas a uma forma positivada da velha e carcomida razão burguesa disfarçada, buscando diluir (de forma inconsciente?) desta forma, as contradições que permeiam as realidades materiais/simbólicas de uma época histórica.

Nesse sentido, a crítica-negativa empreendida aqui, se concentrará apenas na direção daqueles aportes teóricos que negam o horizonte da evolução histórico-social do projeto de emancipação humana e/ou que vacilam diante dela, pois embora se consiga compreender os motivos políticos de direita em relação aos imperativos para a efetiva realização de tal projeto, por outro lado, em relação a uma certa esquerda (!?), tais vacilações só podem ser compreendidas no horizonte de um posicionamento (filosófico-político) que se deixou impregnar pelo pessimismo vigente de que não é (mais) possível transformar o mundo político, a menos que ocorra uma profunda crise social (moral?) que coloque abaixo os atuais estruturas de poder.

Ocorre, que o projeto de emancipação humana na tradição do materialismo negativo é inseparável da ideia de ação coletiva organizada, senão politizada, pelo menos de resistência política, pois embora os sistemas econômico-políticos e suas elites

dominantes busquem moldar os indivíduos às suas necessidades estruturais, no entanto, não conseguem eliminar todas as contradições dos processos sociais e muito menos impor uma visão monolítica dos processos simbólicos, de modo que, sempre haverá espaços institucionais/sociais suficientes para se tentar realizar objetivos humanos/humanizantes que dizem respeito às suas necessidades genéricas, como por exemplo, a Filosofia.

Nesses termos, é que ganha todo sentido a ideia de que a emancipação só é possível e realizável na prática concreta daqueles que têm interesses (de classe) em transgredir as estruturas sócio-econômicas produtoras das desigualdades, não esquecendo que o sucesso de tal empreendimento está na dependência destes setores em superar as alienações (desumanização) a que estão submetidos, de modo que, se trata tanto da transgressão do mundo material, quanto do mundo simbólico e em razão disto, não por acaso, após as áreas econômica e política, a área da educação tem sido aquela que mais sofre com as intervenções das administrações burocráticas.

Com efeito, ideólogos, burocratas, assessores e gestores são pagos (alguns a peso de ouro), para viabilizar o projeto de educação que interessa às elites dominantes e isto significa no atual cenário contemporâneo, aplicar as diretrizes da Pedagogia do Capital que tem o firme propósito de (de) formar os trabalhadores (e educadores) à sua imagem e semelhança, algo que implica em despersonalizá-los como sujeitos pessoais, profissionais, sociais e propriamente humanos, de modo que, a educação sistêmica se caracteriza por sua heteronomia e se os educadores quiserem realizar um trabalho pedagógico da melhor qualidade política, então terão que se preparar teórica e praticamente para enfrentá-los, reivindicando para si, aquilo que é inerente à própria condição humana, isto é, a possibilidade de manifestar sua liberdade de escolha, sua autonomia em suas produções concretas (didática, avaliações, material didático, independência de posição nos colegiados, etc.), sob pena de não terem ainda compreendido o significado histórico do processo de emancipação humana e, assim, exercendo sem saber, o papel de inocentes úteis de uma educação excludente.

Sendo assim, em termos históricos, o projeto de emancipação humana nasceu e se desenvolveu no contexto das transformações profundas pelas quais passou a Europa na passagem do MP Feudal para o MP Capitalista e pode-se afirmar, sem medo de errar, que o pensamento filosófico que teve início no período da Renascença e chegou até os dias atuais, trouxe como uma de suas variantes, senão a mais importante, o debate acerca das possibilidades do gênero humano se emancipar de suas tutelas políticas,

religiosas, econômicas, ideológicas, etc.

Diante desse cenário filosófico-histórico, se levantou posições a favor e contra tal projeto e não foram poucos os que fizeram de suas filosofias, arma de combate à própria pretensão da Filosofia de se colocar na posição de querer humanizar ou civilizar o mundo, uma vez que, por razões diversas, segundo estas concepções, a mesma segue uma lógica repressiva e deita por terra qualquer tentativa de emancipação, ou de qualquer outro nome que se queira dar a este projeto.

Entretanto, como já ficou evidente, se faz necessário uma defesa intransigente de tal projeto em razão de que não havendo alternativas reais para os que habitam o andar térreo do planeta e/ou da escala social, fora de uma lógica dialética de formação praxica, que questione a fundo o conceito burguês de “formação (sujeição) para o trabalho e para a cidadania” e, assim, possam gradativamente se auto-constituírem como sujeito humanos, na medida em que tomem em suas mãos a responsabilidade política pelo seu próprio futuro e do planeta.

Nesse processo histórico de constituição de uma filosofia comprometida com os ideais de emancipação humana, o Iluminismo também conhecido como Esclarecimento, Filosofia das Luzes, se tornou um momento de crucial importância. Com efeito, os chamados filósofos iluministas, empreenderam um movimento que foi ao mesmo tempo político, pois se colocaram contra o autoritarismo (dos reis) e foram os precursores dos “direitos dos homens”. De amplas repercussões literárias, artísticas, científicas, etc., se desenvolveu particularmente nos países da Europa Central, durante o século XVIII, tendo como características principais, a defesa da razão científica contra os dogmas religiosos; os direitos da cidadania contra o Absolutismo Monárquico e a ideia de direitos naturais contra as usurpações tirânicas.

Os Iluministas consideravam ainda, que o ser humano poderia se emancipar através da razão e do saber, desde que lhes fosse garantida a liberdade de crítica, de modo que, sairia da tutela dos governos, dos tutores e dos padres, para tomar a iniciativa de analisar todas as coisas do mundo por si mesmo. Sobre esta possibilidade assim, se expressa KANT, I. (2013:63 e s.): “Esclarecimento [Aufklärung] é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. (...). Sapere aude! Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento [Aufklärung]”.

Com efeito, Kant define o Iluminismo pelo conceito de emancipação e, ao mesmo tempo, vê as dificuldades de tal processo, em razão de que grande parte dos seres humanos não querem sair da zona de conforto, pois para estes, as mistificações das religiões substituem as dores do parto de um verdadeiro renascimento. Porém, inserido no espírito otimista de um progresso contínuo ou de uma evolução gradual do gênero humano, Kant proclama que embora na aparência podem ocorrer retrocessos, vistas sob uma perspectiva histórica, as mudanças sempre foram e são para melhor.

Sendo assim, tal independência de espírito propagado pelos iluministas, assustou (e ainda assusta em muito), as elites tradicionais que viam na difusão de tais ideais (contrato social, igualdade, liberdade, fraternidade), um perigoso incentivo crítico para aqueles que habitavam o andar térreo da sociedade, pois passariam a não respeitar mais as autoridades que eram concebidas por estes setores como legítimos representantes da vontade de Deus na Terra.

Nesses termos, não por acaso, nesta época, além da resistência política feroz da nobreza tradicional e do alto clero ao movimento de transformações que ocorriam na sociedade européia, principalmente a francesa, surgem ao lado deles, inúmeros ideólogos e teóricos que procuravam combater os ideais iluministas por meio de concepções tradicionais sobre a sociedade, governos, etc., e/ou pela defesa de antigos modos de vida que em última instância, representava no plano das ideias, a busca de recuperar a hegemonia das aristocracias rurais anteriores ao desenvolvimento da racionalidade/economia capitalista.

Sobre este período histórico e das lutas que se desenrolaram entre estes estratos/classes sociais, assim se expressa TRINDADE, L. S. (1978:36): “O estilo de pensamento conservador, como um sistema de ideias, possuidor de metodologia particular é, ao mesmo tempo, produto e negação do racionalismo burguês. A experiência conservadora autêntica torna-se reflexiva e racionalizadora à medida em que sofre o impacto das condições de mudança social trazidas pelo capitalismo”.

Não sem motivo, o pensamento conservador nunca aceitou plenamente a evolução dos fatos históricos que terminou por sacramentar um percurso pelo qual, as lutas entre as classes trouxeram como resultado, maiores níveis de civilidade às relações sociais e maiores graus de independência aos que habitam o andar térreo da escala social. Assim, até hoje para os conservadores, parar e/ou fazer a roda da história girar para trás é a maior das esperanças, pois segundo eles, época boa foi aquela em que existiam escravos; os trabalhadores não tinham “tantos direitos e tão poucos deveres”;

as mulheres chamavam seus maridos de “meu senhor” e a “ideologia de gênero” não assolava a cabeça das criancinhas.

Diante de tal cenário e pelo fato de não conseguirem frear a roda da história para que a mesma não avançasse, não impediu que o pensamento conservador concentrasse seus esforços, desde a Revolução Francesa, para desconstruir (ideologicamente, filosoficamente, sociologicamente), as conquistas civilizacionais (econômicas, políticas, teológicas, culturais, filosóficas, etc.) que se impunham irresistivelmente. Assim, algumas características ideológicas vêm acompanhado o pensamento conservador contra o projeto de emancipação da modernidade. Entre elas destaca-se:

1º) não há mudanças realmente verdadeiras. Como o mundo (qual?) preza a ordem e a estabilidade, após alguma crise passageira, tudo volta ao eixo normal e aquilo que parecia uma 'boa novidade", se mostra como verdadeiramente é, ou seja, como reprodução (talvez um pouco piorada) do que já existia.

2º) portanto, é importante preservar e cultivar os valores, as instituições, as tradições do passado, pois são eles que trazem solidez para a vidas das pessoas e garantem que não se troque o certo pelo duvidoso.

3º) assim, não há rupturas reais entre passado-presente-futuro, cada qual fazendo parte de um único e mesmo processo, porém, com predominância do passado, uma vez que este, por sua antecedência termina por determinar as outras dimensões do tempo.

4º) por extensão, não se pode falar em evolução, seja de qual natureza for, pois o que existe já nasceu feito e se algo passou por “algumas mudanças”, no íntimo continua sempre sendo o mesmo.

5º) de modo que, cada um tem sua função e lugar na sociedade, pois nasceu pra aquilo e o seu destino está traçado por alguma força misteriosa e fora do alcance da vontade dos simples mortais.

6º) assim, cada indivíduo deve ser compreendido em sua particularidade, sendo toda generalização uma operação vazia de sentido. Cada caso é um caso. Cada um com seus problemas.

7º) do mesmo modo, o conhecimento, seja de que tipo for, é mais produto da intuição de alguns indivíduos geniais, do que uma construção coletiva e objetiva.

8º) assim, em termos políticos, não houve avanços reais seja de que natureza for, pois o que se vê é apenas a substituição de uma aristocracia e/ou de uma elite por outra, independente do nome que se tenha dado a elas.

9º) a história tem um único sentido, que é o plano de salvação de Deus para os homens, cabendo a cada um fazer sua parte para obter o que merece, independente da classe social.

10º) desse modo, a teologia se constitui na ciência mais elevada do conhecimento humano, pois ela fornece aos homens os princípios verdadeiros de uma vida correta, segundo as normas divinas.

11º) e por fim, a revolução (primeiro a Francesa, depois a Russa), rompeu os traços mais sagrados do passado e privou o Ocidente de sua substância espiritual, de modo que, a restauração política, principalmente, se for a monarquia absoluta de direito divino, se constitui na única possibilidade real de “salvar o homem e a sociedade” de suas crises permanentes.

Sendo dessa maneira, como se pôde constatar então, desde seu início, os ideais da filosofia iluminista sofreram feroz ataque e oposição por parte de conservadores e reacionários, pois estes logo perceberam o significado político de tais ideias e o que elas traziam de questionamentos radicais aos seus privilégios sociais, isto é, no limite, a filosofia do Iluminismo significava a proposta de pôr fim a todo tipo de dominação, algo inconcebível para aqueles setores sociais que estavam secularmente acostumados a usufruir da servidão da maioria.

Esse longo processo de embates político-ideológicos, encontrará na Filosofia de Hegel, a desembocadura quase natural de todas as contradições acumuladas, embora seu pensamento jamais tenha conseguido se libertar dos ranços teológicos da Filosofia, realidade que não diminui seu mérito de ter feito um grande esforço de compreensão racional da evolução histórica que o levou a construir um sistema filosófico para fundamentar o desenvolvimento da consciência humana em termos de liberdade, ao mesmo tempo, que pretendeu abarcar em seu sistema ideal/total, o longo processo contraditório de auto-reconhecimento da humanidade como sujeito supremo, onde o trabalho como atividade vital, desempenha papel essencial.

Com efeito, entre tantas reflexões sugestivas, a questão do trabalho como fator basal na formação autônoma da consciência humana é de suma importância na filosofia hegeliana, pois para ele, a educação filosófica da consciência, numa perspectiva dialética, passa pelas transformações que ocorrem no mundo e estas se fazem por meio da ação laborativa em que pese seu fardo histórico, de modo que, o projeto de sua emancipação depende da compreensão e da direção que os próprios homens (trabalhadores) darão a este processo de intervenção mundana e desde que consigam

plasmar todos esses avanços em uma constituição liberal.

Além disso, para Hegel, a Filosofia só têm sentido se estiver respaldada na experiência histórica (dialética) de toda a humanidade. Assim, precisa conseguir compreender a evolução do espírito humano em seu processo universal de formação com o objetivo de educar/esclarecer os escravos (de condição/consciência) da época histórica em que estão inseridos, para que possam perderem o medo da morte e realizar as exigências da razão ou de uma vida racional, por meio da qual, a existência política real, seja a esfera do reconhecimento universal, isto é, em que todos os humanos sejam livres e não sendo, que lutem para tal.

Neste sentido, assim se expressa, em uma das passagens da Fenomenologia do Espírito (1992:128 e ss.): “A relação das duas consciências-de-si é determinada de tal modo que elas se provam a si mesmas e uma a outra através de uma luta de vida ou morte. Devem travar essa luta, porque precisam elevar à verdade, no Outro e nelas mesmas, sua certeza de ser-para-si. O indivíduo que não arriscou a vida pode bem ser reconhecido como pessoa; mas não alcançou a verdade desse reconhecimento como uma consciência-de-si independente”.

Ocorre que para Hegel, todo este processo de reconhecimento é histórico, algo que implica, entre outras, a perspectiva de pensá-la no plano do tempo que transforma todos os seres e situações em seus contrários, ou em outros seres, de modo que, tudo aquilo que é dado para uma determinada consciência, traz em-si uma negatividade, que no caso, suprime a existência dependente em uma outra e que termina por se tornar essencial para-si-mesma, pois têm no trabalho um momento específico e especial de que a coisa produzida ganhou uma independência em relação ao próprio trabalhador, fato que o leva a se reconhecer, também na condição de objeto do senhor (capitalista), ao mesmo tempo, que lhe permite chegar à conclusão de ser independente como (intuição) sujeito de si mesmo. Em outras palavras, o trabalho forma, pois (Ibid.:133): “precisamente no trabalho, onde parecia ser apenas um sentido alheio, a consciência, mediante esse reencontra-se de si por si mesma, vem-a-ser no sentido próprio”.

Sendo assim, por um lado, Kant e Hegel colocaram a razão filosófica sob os auspícios da política que a partir de então, não podia mais deixar de refletir sobre aquelas coisas que são essenciais para a vida humana: igualdade, liberdade, justiça, emancipação, etc. e, por outro lado, a filosofia de ambos, expressa o ideal de esclarecimento sobre os sistemas de dominação, exploração, injustiça que abate o conjunto dos seres humanos. Portanto, sem Filosofia (dialética) não há como realizar a

apropriação e superação pelo espírito (humano) dos obstáculos que se lhe opõem, de modo que, o mesmo se realiza em última instância, a partir do momento que conhecendo/ reconhecendo as diversas etapas (históricas) pelas quais teve que passar para atingir o patamar de uma liberdade segura, finalmente a efetiva no seio de um Estado racional em que todos são livres.

Nesses termos, principalmente em Hegel, este longo processo de reconhecimento é a realização plena da humanidade ou de sua emancipação, em que cada indivíduo como membro concreto desta e de uma comunidade, se realiza também, na medida em que se dá fins universais, adquire uma consciência moral que faça progredir o gênero humano e participa como cidadão da formação do espírito do povo. Assim, em Hegel, as contradições irão desembocar num Estado racional que tem a capacidade de aglutinar em torno de si, todo o conhecimento que a ciência (filosofia-política) foi capaz de produzir/acumular até então. Na verdade Hegel estava pensando no aperfeiçoamento do Estado oriundo da Revolução Francesa e, nesse sentido, acreditava que uma vez estabelecida uma Constituição como expressão de uma vontade coletiva, o Espírito (humano) atingiria o patamar de liberdade que lhe permitiria (re) conhecer a essência de si mesmo e realizar sua emancipação, ultrapassando assim, as alienações (externas e internas), que se lhe opõem, isto é, o fim último da política é a realização plena da humanidade reconciliada agora consigo mesma. No famoso parágrafo 258 (1997:205), assim se expressa: “O Estado, como realidade em ato da vontade substancial, realidade que esta adquire na consciência particular de si universalizada, é o racional em si e para si: esta unidade substancial é um fim próprio absoluto, imóvel; nele a liberdade obtém o seu valor supremo, e assim este último fim possui um direito soberano perante os indivíduos que, em serem membros do Estado, têm o seu mais elevado dever”.

E, um pouco mais adiante sobre a origem e os fundamentos do Estado, afirma no parágrafo 265 (Ibid.:214): “Estas instituições (família, propriedade privada) integram a Constituição, isto é, a razão desenvolvida e realizada no particular, e são, portanto, a base segura do Estado bem como da confiança dos sentimentos cívicos dos indivíduos; são os pilares da liberdade pública, uma vez que, por elas, é racional e real a liberdade particular e nelas se encontram reunidas a liberdade e a necessidade”.

No entanto, como se sabe, Marx foi um crítico severo da concepção hegeliana de emancipação pelo seu caráter especulativo e pela tendência teológica de sua filosofia. As reflexões de Marx sobre Hegel e as diferenças que opuseram essas duas

brilhantes personagens da História da Filosofia é objeto de vários estudos competentes que estão à disposição dos interessados. Assim, aqui apenas se fará menção a uma diferença entre eles que é a ideia marxiana de que não é o Estado que engendra e organiza racionalmente a sociedade civil, mas o contrário, como produto histórico da divisão da sociedade em classes, o Estado é expressão dessas divisões e apropriado pelas classes dominantes, sacramenta a propriedade privada (dos meios de produção) e reforça as alienações humana diante da Natureza e entre os próprios homens, de modo que, a filosofia hegeliana, na verdade, é uma racionalização desse processo, porém, travestida de uma justificação filosófica e, portanto, sua dialética da negatividade têm caráter teológico (ideológico), uma vez que, as superações das alienações (moral, familiar, sociedade civil, Estado, etc.), são da ordem da autoconsciência que encontra seu resultado final no plano do pensamento abstrato. Sobre alguns desses aspectos assim se expressa Marx nos Manuscritos Econômico-Filosóficos (1993c:254):”Em Hegel, portanto, a negação da negação não constitui a confirmação do verdadeiro se, mesmo através da negação do ser ilusório, mas a confirmação do ser ilusório ou do ser auto-alienado na sua negação; ou a negação deste ser ilusório como ser objetivo que existe fora do homem e independentemente dele, e a sua transformação em sujeito”.

Sendo dessa maneira, a filosofia de Marx, irá afirmar a necessidade de que a superação das alienações se dê no mundo concreto da política, porém, permeada de contradições mundanas, de modo que, a força material (da dominação) só será derrubada pela força material (da revolução) e que a arma da crítica não pode substituir a crítica das armas. Assim, a emancipação política não constitui o termo final da real emancipação, se a propriedade privada (dos meios de produção) e as alienações não forem abolidas, algo que só se tornará real se houver uma classe social particular em que sua condição (de escravidão, humilhação, alienação, etc.), seja ao mesmo tempo, pressuposto da emancipação universal e que pela sua práxis negativa efetive a dissolução total da sociedade (capitalista) que engendra tais grilhões.

Nesses termos, Marx julgou da forma mais confiante possível que a capacidade política do proletariado (trabalhadores) em transformar revolucionariamente as condições degradantes do mundo capitalista, seria juntamente com o esgotamento das virtualidades civilizatórias deste, a chave para o progresso do socialismo. Portanto, aqueles entre os trabalhadores que ainda hoje questionam este protagonismo, na verdade, apenas estão passando para si um atestado de sua própria incompetência, seja qual for o argumento. Em suas palavras, Marx se expressa dessa maneira (1993b:93):

“Assim como a filosofia encontra as armas materiais no proletariado, assim o proletariado tem as suas armas intelectuais na filosofia. (...) A filosofia é a cabeça desta emancipação e o proletariado o seu coração. A filosofia não pode realizar-se sem a abolição do proletariado, o proletariado não pode superar-se sem a realização da filosofia”.

De fato, se a tradição hegel-marxista viu na emancipação humana tarefa a ser cumprida pela exigências tanto da razão esclarecida ou de conformação consciente do real aos interesses dessa razão esclarecida, quanto das exigências de transgressão revolucionária da sociedade, por outro lado, Comte, avesso às rupturas sociais radicais, mesmo em sua fase racional, trai a lógica de sua filosofia positiva e os anseios racionais de reforma social, ao retornar a uma visão teológica e mística da realidade, na medida em que propõe a formação de uma nova religião, agora porém, substituindo o deus cristão pela Humanidade como novo princípio divino de culto e, devidamente guardado pelos sacerdotes positivistas. Em outras palavras, com Comte, o projeto de formação emancipada da modernidade perde fôlego e o itinerário otimista que vinha desde Kant da possibilidade de realização de tal projeto, entra no século XX cercado de profundas desconfianças, porém, certos de que agora em diante a filosofia perdeu todo seu caráter especulativo e se tornou essencialmente, política.

Assim, se as promessas do Iluminismo e do projeto de emancipação entraram em crise durante todo o século XX e chegam aos tempos atuais com profundos questionamentos sobre suas reais intenções, por outro lado, não se pode deixar de reconhecer, que juntamente com a Revolução Russa de 1917, as exigências de uma vida civilizada (material/cultural) com base na autonomia individual e social se tornaram realidade em muitos lugares do planeta, embora com uma serie de limitações e que sendo desse modo, não se pode deixar enganar por daqueles que só viram aspectos negativos (no sentido simples do termos), repressivos e totalitários em tal projeto.

Além disso, em termos históricos, esse mesmo século XX, trouxe o desenvolvimento exponencial da técnica e da tecnologia que fez surgir o fenômeno da tecnocracia, por meio da qual, a razão instrumentaliza a vida humana, regulando-a no tempo/espaco e facultando aos ideólogos/ gestores dos Estados tecnoburocráticos, decidirem com base no argumento da ética da responsabilidade, o que é “melhor e mais econômico” para o conjunto das populações.

Nesse sentido, a racionalização do mundo e a burocratização da vida humana, passou a ser promessa de uma ciência capaz de prever os problemas para evitá-los a

tempo e terminou por se transformar num sistema de controle de pensamentos e vontades, de modo que, as crises que volta e meia atingem o mundo contemporâneo (capitalista) passaram a ser interpretadas pelos ideólogos, como problemas de auto-regulação do próprio sistema, ou como resultado de pessoas mal intencionadas que boicotam por meio de suas “ações irresponsáveis e desordeiras”, a boa ordem democrática.

Em termos pedagógicos, a crítica ao projeto formativo da modernidade pelos seus opositores de direita, passa pelo postulado de que não há sobrevivência (individual/coletiva), sem competição e que a questão educativa é menos um problema de ordem cultural e do querer-ser-mais, do que propriamente saber encontrar os “melhores meios didáticos” para que os estudantes aprendam a fazer as coisas de uma forma eficiente, de modo que, o objetivo de formação (seleção/ doutrinação) de mão-de-obra especializada deve ser priorizada, principalmente, entre aqueles que tem na escola seu único espaço de sucesso profissional, sendo que assim, o “insucesso da maioria” estaria justificada por uma suposta falta de aplicação nos estudos.

Essas reflexões sumárias sobre os “desvios de propósitos” do projeto de formação da modernidade, apenas serviu para introduzir o leitor nas críticas que Kurz dirige ao que ele denomina ontologia do trabalho, ocaso do sujeito e ontologia do esclarecimento, se bem que para este autor, não houve desvio nenhum no itinerário percorrido pela forma valor, isto é, pelo sistema produtor de mercadorias, por meio do qual, se pode reconstruir o desenvolvimento da modernidade e caracterizá-la como uma história das relações de fetiche, sendo que os diversos momentos percorridos nesse itinerário, revelam um traço comum que marca o todo do sistema, que é o sofrimento humano. Sobre a razão esclarecida, Kurz a denomina de razão sangrenta e elenca vinte teses contra ela. Apenas a título de exemplo, assim se expressa o autor (2010:38): “A assim chamada modernidade deve ser medida a partir de seus resultados desastrosos: sem subterfúgios, sem uma crispada dialética de justificações e relativizações”.

Nesses termos, a socialização de todos e de cada um, independente da classe social, uma vez que, as relações de fetiche oprimem a todos sem distinções, implica na constituição de uma zona obscura na formação humana e que não é tematizada, justamente em razão de se ter pouca ou nenhuma consciência sobre ela, de modo que, uma crítica desse processo deve operar no plano teórico buscando expor e fazer emergir ao nível do consciente as causas reais dos sofrimentos para que parcialmente livres de tais estados, os indivíduos possam se ver livres para fruir a vida sensível.

Além disso, Kurz assume parcialmente a crítica pós-moderna da “morte do sujeito”, que desde Descartes até Habermas, com raras exceções, havia sido concebido como agente livre e consciente de suas ações e, assim, em tese, seria o condutor de seu destino individual e por meio da política, produtor do destino coletivo. Porém, para Kurz, esta noção de sujeito é uma construção da filosofia iluminista que tem como característica principal o fato de ser referir a uma individualidade abstrata com raízes fincada no sistema produtor de mercadorias, de modo que, a lógica fetichista do valor impõe uma tensão sobre os indivíduo-objetos e os transformam numa espécie de relação estranhada quanto às suas próprias capacidades de compreenderem os processos de dominação.

Como se pode constatar por essas breves análises e citações, Kurz confunde ou coloca no mesmo balaio de gato diversas concepções filosóficas sobre formação humana, nascidas todas, sem dúvida, da mesma árvore que fundou a modernidade, não obstante, ter produzido frutos de sabores variados, uns doces outros amargos. Nesses termos, para aquilo que interessa especificamente neste tópico, embora já admitido o processo de complexificação da classe proletária, no entanto, não têm sentido algum, por exemplo, postular a existência de um suposto sistema mundial produtor de mercadorias, que em tese, pelo sofrimento que produz, implicaria uma urgente desfetichização desses tipos de sociedade, sem admitir, ao mesmo tempo, que os indivíduos interessados no rompi-mento da forma valor, não tenham ainda força (material/simbólica) suficiente para mudar tal situação, de modo que, a desfetichização termina apenas por se tornar em uma petição de princípio.

Na realidade, os limites teóricos de Kurz são os mesmos de todo pensamento anarquista, desde que surgiu no século XIX, isto é, o início e o fim da análise, por mais sofisticada que possa parecer, têm como pressuposto básico a situação do indivíduo, sofredor, oprimido, massacrado, fetichizado pela burocracia e, atualmente, pelo sistema produtor de mercadoria. Assim, “o indivíduo sob o fetichismo do valor constitui, para Kurz, a forma do sujeito moderno” (REGATIERI, R. P.:2012: 139).

Sendo assim, Kurz incorre no equívoco secularmente cometido por outros teóricos, quando supuseram que as proposições fundamentais do marxismo originário teriam sido “desmentidas pela história”. Ocorre que para aquilo que interessa aqui, isto é, a formação de um sujeito emancipado, é de bom termo esclarecer que houve sim uma reconfiguração da classe proletária, fato que implicou numa proliferação de “novos sujeitos sociais”, como os grupos feministas, LGBTT, ecológicos, militantes de direitos

humanos, MST, donas de casa contra o custo de vida, sem teto, etc. etc., embora todos esses grupos tenham em comum uma ligação umbilical de classe, de modo que, a dinâmica que move os movimentos sociais não entram em contradição com o movimento do conjunto dos trabalhadores por igualdade social e, portanto, Kurz deveria ter visto, caso sua filosofia abstrata permitisse, que todos esses setores, cada um em seus respectivos campo de interesses, lutam no interior do horizonte filosófico-político surgido com a modernidade e que produziu, sem dúvida (pelos que habitam a cobertura), dominação, exploração, miséria, alienação, sofrimento, etc., mas também, resistência, solidariedade e a utopia de um outro mundo possível.

Em resumo, para não perder mais tempo com críticas a uma Filosofia que não apresenta saídas reais e políticas para os problemas de formação dos educadores é preciso relembrar que a educação (negativa) deles passa **1º**) por sua capacidade de opor resistências aos limites impostos pela Pedagogia do Capital, algo que exige dos mesmos, no interior da escola, pensada como instituição instituinte, uma posição político-pedagógica firme quanto a terem o controle do material didático que irão utilizar, ritmo do processo ensino-aprendizagem, entre outras demandas daqueles que fazem educação no chão da escola e não em função daquilo que os burocratas dizem ser urgente; **2º**) este movimento precisa ser completado com o mergulho pró-ativo do educador no seio das lutas sociais, pois é a organização social se caracteriza, antes de tudo, por sua totalidade sistêmica, fato que implica em reconhecer que os problemas escolares serão melhor equacionados, quando se atua em suas estruturas sistêmicas e se consegue fazer a devida articulação entre esta dimensão e a própria escola como expressão/reflexo dos problemas sociais e propagação de novas formas de organização coletiva daqueles que vivem-do-trabalho e. **3º**) a autoconstrução da identidade humana dos educadores, implica em reconhecer, que se trata de um processo histórico-social (4ª dimensão da formação) que passa necessariamente pela superação da forma societária burguesa, promotora de uma (de) formação bilateral (cidadania consentida/mercado de trabalho alienado) com base na organização heteronômica da escola/educação e que, portanto, a supremacia dos valores proletários da educação precisam ser construídas a partir da reivindicação da autonomia do trabalho político-pedagógico como tática transitória, pois não existe protagonismo político dos educadores sem iniciativa política e sem deslegitimar no próprio local de trabalho, as forças da reação/situação que ao representarem a Pedagogia do Capital, buscam na educação elementos pedagógicos para perpetuarem a desumanização daqueles que habitam o andar térreo da sociedade.

Capítulo 05

A autonomia do trabalho político-pedagógico como tática transitória

Dizia ela

– Eu não posso compreender esse tom divino com que os senhores falam da autoridade. Não se governa mais em nome de Deus, porque então esse respeito, essa veneração de que querem cercar os governantes?

O doutor, que ouviu toda a frase, não pôde deixar de objetar.

– Mas é preciso, indispensável... Nós sabemos bem que eles são homens como nós, mas, se não for assim tudo vai por água abaixo.

Quaresma acrescentou:

– É em virtude das próprias necessidades internas e externas da nossa sociedade que ela existe... Nas formigas, nas abelhas...

– Admito. Mas há revoltas entre as abelhas e formigas, e a autoridade se mantém lá à custa de assassínios, exações e violências?

– Não se sabe... Quem sabe? Talvez... fez evasivamente Quaresma.

O doutor não teve dúvidas e foi logo dizendo:

– Que temos nós com as abelhas? Então nós, os homens, o pináculo da escala zoológica iremos buscar normas de vida entre insetos?

– Não é isso, meu caro doutor; buscamos nos exemplos deles a certeza da generalidade do fenômeno, da sua imanência por assim dizer, disse Quaresma com doçura.

Ele não tinha acabado a explicação e já Olga refletia:

– Ainda se essa tal autoridade trouxesse felicidade – vá; mas não; de que vale?

– Há de trazer, afirmou categoricamente Quaresma. A questão é consolidá-la. (Triste Fim de Policarpo Quaresma – Lima Barreto)

5.1- A educabilidade do educador no projeto de formação humana do materialismo negativo

Se há algo conservador neste trabalho é a ideia de que a emancipação humana concebida pelos pensadores modernos continua sendo o motivo por excelência para se pensar e praticar uma educação e uma pedagogia, que tenha como tarefa incontornável, resgatar o indivíduo humano de uma conformação produzida por uma racionalidade instrumental implementada pela sociedade do capital. Neste projeto, os educadores práticos, não podem se dar por satisfeitos reproduzindo as velhas fórmulas do pedagogs, que apenas buscam uma socialização egocêntrica dos educandos sob o signo da bilateralidade, seja para o mercado (capitalista) de trabalho, seja para o exercício de uma cidadania alienada exigida pelo Estado do capital.

Ocorre que o sucesso dessa empreitada, depende da efetividade de uma educação negativa e esta pressupõe uma perspicácia filosófica-política comprometida

com ideais e ações pedagógicas anti-sistêmicas: **a)** visão estratégica da realidade humana; **b)** horizonte antropológico comunitário **c)** igualdade social; **d)** liberdade substancial; **e)** solidariedade compartilhada entre iguais e, por fim **f)** competência tática. Assim, saberão rejeitar as políticas de (de) formação contínua da Pedagogia do Capital que prioriza controlar seu trabalho político-pedagógico para submetê-los à agenda econômica-política ultraliberais, buscando tornar o ofício de ser professor, análogo ao trabalho de um despachante.

Assim, mais concretamente, a luta pela efetiva emancipação humana implica um processo permanente de superações, por meio dos quais, os trabalhadores (e educadores proletários) vão adquirindo a experiência prática (política) necessária (autoformação) de sua própria emancipação política. Esta como se pressupõe, tem na reivindicação de autonomia político-pedagógica, um momento importante desse processo geral, embora muitas vezes não se tenha plena consciência filosófica-política dessas relações. Ou nas palavras de MARX (1993a:47), “a emancipação política representa, sem dúvida, um grande progresso. Não constitui, porém, a forma final de emancipação humana, mas é a forma final de emancipação humana dentro da ordem mundana até agora existente”.

Tudo isso se torna particularmente importante frisar, neste período histórico em que se convencionou afirmar que a “morte do homem”, significou também o “fim da história”, pois segundo uma certa razão política, não há mais sentido em falar de ideologias (de esquerda e direita), de emancipação humana com o “fracasso do comunismo”, restando apenas a positividade do que é, isto é, a realidade nua e crua de adaptação ao status quo produzido pelo capital vampiro.

Com efeito, os ideólogos de direita, disfarçados de pensadores independentes e pagos a peso de ouro pela burguesia, têm imensas dificuldades em aceitar a imagem real refletida no espelho e afirmam, já há algum tempo, que é preciso passar a vida dando vários adeus: ao proletariado, às idéias do protagonismo político dos trabalhadores, à ideia de revolução social e de busca de uma nova organização societária, pois tudo isso leva à ideia de identidade de classe, algo que ficou “fora de moda” com o fim da Guerra Fria, a “vitória do capitalismo” e a “morte do marxismo”, decretada pela enésima vez, mas cujo defunto se recusa a ser enterrado.

Diante desse arsenal de bobagens, o elemento a ser considerado na discussão é como educar o educador? Antes de qualquer outra coisa, seria de bom termo, que o educador se colocasse na perspectiva das experiências históricas do conjunto dos trabalhadores. Assim, em parte a resposta é fornecida uma vez mais por FERNANDES,

F. (1986:31 e ss.), quando afirma, que

o educador está se reeducando em grande parte por sua ação militante, à medida que aceita a condição de assalariado, que proletariza sua consciência, portanto seus modos de ação. O professor, continua o autor, precisa se colocar na situação de um cidadão de uma sociedade capitalista subdesenvolvida e com problemas especiais e, nesse quadro, reconhecer que tem um amplo conjunto de potencialidades, que só poderão ser dinamizadas se ele agir politicamente, se conjugar uma prática pedagógica eficiente e uma ação política da mesma qualidade.

Com efeito, seria melhor afirmar, que o professor realizaria um trabalho da melhor qualidade política, se reconhecesse sua condição de proletário da educação e nos dias atuais, de subproletário, algo que exige a compreensão de que um projeto de formação emancipador passa pela competência em se adequar às exigências de uma nova profissionalidade anti-sistêmica, algo que implica em abraçar os ideais e ações supra mencionados para se tornarem efetivos, desde que não se esteja fetichizado pelo processo ensino-aprendizagem isto é, apenas preocupado com seus saberes técnicos e/ou seus afazeres didáticos.

Exigências de resistência para aqueles que estão preocupados, antes de qualquer coisa, em atender os ditames da burocracia e as vozes das autoridades, enfim, alienados e ausentes dos problemas (sociais) fundamentais de sua época. Nesses termos, este novo projeto formativo educativo que nega as condições atuais a que estão submetidos, não poderá se efetivar com base em propostas afirmativas (ver LUCK, H.:2006), pois não conseguem reconhecer as contradições de caráter antagônico que perpassam as relações escolares e, portanto, pensam que os educadores (críticos) compartilham os mesmos ideais da burocracia e dos ideólogos.

Nesses termos, o trabalho de fôlego sobre a questão da formação humana de PINTO, F. C. (1996), primeiro, deve ser considerado leitura obrigatória por todos aqueles que se interessam pela educação pensada/tratada como objetivo de promover a qualidade humana dos indivíduos e, segundo, porque é insubstituível em sua análise histórica-filosófica sobre o processo de construção do projeto de emancipação da modernidade que se iniciou com base na ideia (iluminista) de que “os homens formam uma pátria comum”.

Além disso, as análises do autor, traçam o itinerário que levou a desconstrução e dissolução de tal projeto pelas filosofias/pedagogias que se “decepcionaram com as

grandes tragédias do século XX”, para enfim, terminar com a reconstrução do mesmo projeto, porém, agora, segundo ele, enriquecido teoricamente e historicamente pela integração de novos instrumentos conceituais e propositivos, que lhe possibilitou tirar as seguintes conclusões (Ibid.:526 e s.): “1) na perspectiva do trabalho, vê no enriquecimento material do mundo da vida, o fim extra-pedagógico deste segmento da formação escolar; 2) na perspectiva da sociedade, vê na solidariedade e na justiça o respectivo fim extra-pedagógico para uma interação humana que liberte o mundo da vida de todo o tipo de dominação e, 3) na perspectiva do sujeito, vê na “bela aparência” (aspas do autor) do mundo da vida, o fim extra-pedagógico da educação estética”.

Ocorre porém, que tais conclusões de PINTO, F.C., ainda continuam tímidas para os propósitos deste trabalho, entre outras razões, porque reduz os encaminhamentos das soluções sobre a complexidade dos problemas pertinentes ao mundo social, à formação científica dos agentes interessados na emancipação. Em outras palavras, no velho estilo baconiano e comteano, a emancipação humana se dará por meio de um maior esclarecimento das causas das opressões. É o que se pode depreender da seguinte passagem quando discute a dimensão da racionalidade prático-moral referida ao mundo social (Ibid.:501 e ss.): “Trabalho e interação são processos evolutivos que implicam uma aprendizagem de complexidade crescente; e, assim, a própria lógica da auto-formação humana exigirá que eles, cada vez mais, passem do nível não-reflexivo ao científico”.

Entretanto, este não é o grande problema detectado no referido estudo em análise, mas sim, a concepção assumida pelo autor, da proposta habermasiana de ação comunicativa, por meio da qual seria possível liberar o mundo da vida, frente as opressões do mundo sistêmico. Assim, em outra passagem, (Ibid.:510), afirma que: “Os alunos devem sair da escola com a disposição de intervir na sociedade sabendo que é sempre possível melhorar as condições da vida atual; que a todo momento há necessidades (de objetivação do outro) substituíveis por ações comunicativas (de sujeito a sujeito); que não há imperativos econômicos incontroláveis nem razões de Estado acima de toda a discussão”.

De fato, tudo isso, é parcialmente verdadeiro, porém, mesmo não sendo o lugar mais apropriado para se fazer a crítica das propostas de Habermas (1983) e companhia, uma palavra se faz necessária. Assim, apesar dos educadores não poderem jamais abrirem mão de educar no esclarecimento das estruturas econômica-políticas opressivas que (re) produzem as desigualdades estruturais das relações sociais, ocorre que,

estariam deseducando os estudantes se jogassem peso apenas nas exigências do mundo prático-moral (relação sujeito-sujeito), pois não os preparariam para compreenderem as razões de Estado que passam por cima das exigências da “cidadania responsável”, toda vez que este Estado assim considere necessário, bem como das forças econômicas que submetem o conjunto da humanidade aos interesses de um punhado de empresas transnacionais, realidade que nenhum diálogo intersubjetivo por mais bem intencionado/interativo que seja, irá mudar substancialmente.

Desse modo, educar os educadores (e estudantes) nas exigências do pensamento estratégico, é uma necessidade de sua (auto) formação negativa, não apenas escolar e/ou para se adaptarem a situações em que se verão inseridos socialmente, mas aprendendo a agir de forma anti-sistêmica para subverter as relações que reproduzem as desigualdades econômicas e políticas. A força material só pode ser vencida por meio de uma outra força material de igual ou maior magnitude, como afirma o velho Marx e não por processos de convencimentos comunicativos, apesar de não se poder rejeitá-los como um tipo de recurso de luta, porém, sem grandes ilusões, de modo que, os próprios educadores precisam deste tipo de formação específica, algo que este trabalho tem a pretensão de contribuir.

Com efeito, o debate deve passar pela exigência de uma formação que saiba unir no plano prático e teórico, isto é, na práxis, tanto para os educandos como para os mestres, as conquistas das ciências, certamente, porém, vinculadas a uma visão de mundo progressista, por meio da qual, se adote uma cultura política que permita enxergar os condicionamentos genéticos das estruturas produtivas, o papel reprodutor da escola/educação, ao mesmo tempo, que se comprometa com um programa educativo que tenha na autonomia (ilusória) do processo político-pedagógico seu fundamento lógico de política revolucionária.

Se for desta maneira, parte do caminho entre o humano bilateral de hoje para o homem omnilateral de Marx, estará percorrido, pois como se sabe, frente à realidade complexa da alienação humana, alguns marxistas vislumbram uma educação (negativa) onde as potencialidades humanas poderão se desenvolver de forma integral por cada individualidade. Nesses termos, entre diversas passagens, assim se expressa MANACORDA, M. (1996:78 e s.):

Pode-se, portanto, concluir que, nesse quadro de uma humanidade dividida e por isso igualmente unilateral, onde todavia uma parte está

excluída de toda participação nos prazeres e consumo dos bens materiais e intelectuais, evidentemente, e a outra tem o privilégio exclusivo em nome do dinheiro, que transmuta a estupidez em inteligência e torna valoroso o covarde, é a classe excluída que se deve ver como aquela que poderá liberta-se e, libertar consigo todas as demais, da alienação; na emancipação do operário (leia-se: trabalhador) está implícita a emancipação humana geral. E, um pouco mais adiante, o autor complementa: Frente à realidade de alienação humana, na qual todo homem, alienado por outro, está alienado da própria natureza e o desenvolvimento positivo está alienado a uma esfera restrita, está a exigência da omnilateralidade, de um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação.

Sendo assim, a (auto) educação (humana) dos educadores, depende de sua capacidade em quebrar o círculo vicioso da reprodutibilidade sistêmica promovida pela Pedagogia do Capital, transitando do local (cotidiano escolar) para o global (social) e vice-versa e se o cotidiano aparece, frequentemente, como a primeira referência de reflexão/ação, então, será preciso um esforço de superação dessa cotidianidade que se caracteriza conforme AZZI, S. (2000:51 e ss.), “pela repetição, imitação, pragmatismo, etc., e somente favorece a construção do homem particular cujo objetivo é a auto-conservação”.

Numa perspectiva de médio e longo prazo, os educadores formados numa concepção negativa, terão a clareza, juntamente com BAPTISTA, M. V. (1995:119), de que: “a cotidianidade é apenas um ponto de partida para uma ação conseqüente, no qual o profissional, por aproximações sucessivas, vai desvelando sua objetividade, caminhando do particular para o universal, do campo das micro-atuações para o das relações sociais mais amplas, para retornar ao particular, em outro nível de reflexão”.

Além disso, é parte do processo de educação dos educadores, o compromisso de se educarem na tradição praxica dos trabalhadores, criando organismos duais de poder, participando organica-mente de suas reivindicações, lutas, necessidades e se preparando para tomarem em suas mãos, coletivamente, os destinos do planeta, sob pena de assim não procedendo, sofrerem todas as conseqüências catastróficas da administração capitalista dos recursos humanos/naturais. Como bem afirma MÉSZÁROS, I. (1997:152) a este respeito: “do ponto de vista da lógica do capital, o consumo equivale à

destruição. O capital necessita expandir-se apesar e em detrimento das condições necessárias para a vida humana, levando aos desastres ecológicos e ao desemprego crônico, isto é, à destruição das condições básicas para a reprodução do metabolismo social”.

Em resumo, a discussão sobre a educação do educador e a viabilidade do projeto de emancipação humana da modernidade, talvez encontre sua melhor potencialidade antropológica no universo utópico da democracia direta, por meio da qual, se torna urgente viabilizar um aprendizado prático permanente, que embora se efetive em torno do espaço escolar, não se reduz a ele e possui como pressuposto negativo essencial a ideia de que seria uma contradição em termos, se a educação não fosse realizada por aqueles que dão a si mesmo (auto) a sua própria lei (nomos).

5.2- Caracterização das concepções funcionais sobre a autonomia do trabalho pedagógico

Quem acompanha o debate educacional já há algum tempo, pode afirmar sem medo de errar, que nunca se falou tanto de autonomia das escolas e do trabalho docente como nas duas últimas décadas. Isto se deve, em grande parte, ao fato das escolas e o próprio trabalho docente ter sofrido com todo tipo de controle burocrático que os Sistemas de Ensino impuseram sobre eles, mas com certeza, essa forma de administração foi herdeira de uma história política dos países da América Latina, cujas elites, até pouco tempo atrás, viam com muita desconfiança, as iniciativas de certos setores mais politizados em reivindicarem a participação na concepção da política educacional e não ficarem restringidos à função de simples executores de decisões alheias.

Reconhecer esse processo de burocratização pelo qual as escolas passaram e que ainda dita toda a sua vida interna, não significa de modo algum lavar as mãos, buscando se adaptar da melhor maneira possível (!?) à selva de pedra das administrações autoritárias, que tem na racionalidade pragmática sua razão de ser controladora e no final das contas, não atinge os objetivos proclamados, além de aumentar a submissão, a alienação e a desesperança daqueles que poderiam mudar o rumo de tal realidade, de modo que, toda esta discussão sobre a importância de uma educação negativa e do papel de uma escola instituinte de ideais anti-sistêmicos, se torna estratégica quando se visa a busca de hegemonia numa sociedade de classes. Tudo isso passa pela constituição de uma identidade profissional proletária (sujeito social anti-sistêmico) e não pode ser feita

à revelia das imensas dificuldades políticas/corporativas que o Estado do capital interpõem sobre a escola/ educação, nem tampouco, da criminalização das lutas dos movimentos sociais e dos lutadores contra este mesmo Estado.

Em oposição a esta escola estatal instituída e excludente e a esta educação alienada, parte dos trabalhadores em educação, por meio de suas organizações e direções, vem debatendo as possibilidades de construir um projeto de educação/escola com base na gestão democrática e na autonomia do trabalho político-pedagógico de seus profissionais. O objetivo primeiro é de resistir e romper com esta forma desumana de organizar a educação, pois se a mesma buscasse realmente formar sujeitos críticos e autônomos, como essa tarefa poderia se realizar dentro de um sistema administrativo-educacional autoritário?

Sendo assim, no debate sobre o valor da autonomia do trabalho político-pedagógico, não se pode jamais perder de vista a coerência política, principalmente, quando se está no seio dos movimentos dos trabalhadores que lutam por igualdade e liberdade. Isto significa que uma concepção educativa de autonomia não pode ser oportunista e, portanto, está no sentido inverso da constatação feita por ENGUITA, M.F. (2003:121), sobre seu estudo sobre os professores espanhóis, quando afirma que:

no final dos anos sessenta, durante os setenta e nos primeiros anos da década de oitenta, diante da ditadura e dos governos de direita zelosos por manter a autoridade da Administração, da Igreja e dos empresários do ensino, exigiam a democratização do sistema educativo, invocando para isso o apoio de alunos e pais, recorrendo a “táticas de solidariedade”, isto é, à mobilização à margem das vias legais. Entretanto, passado esse período e diante das reivindicações dos pais sobre as condições de escolarização de seus filhos e dos alunos sobre os processos de aprendizagem e suas vidas escolares, os mesmos reivindicam autonomia de seu trabalho por se considerarem profissionais num claro movimento de diferenciação dos restantes dos trabalhadores.

Tudo isto significa reconhecer, antes de qualquer outra coisa, que o professor é um proletário da educação com os mesmos problemas (sociais) do conjunto da classe, de modo que, sua atuação pedagógica não pode se reduzir apenas aos afazeres didáticos que o Estado ou a sociedade (do capital) lhes ditou como sendo de sua exclusiva competência, fato que o obriga a ampliar a concepção de competência e acoplá-la ao exercício da militância política, tornando-o tanto mais competente, quanto mais incorporar em seu perfil profissional, habilidades de diversas naturezas, entre elas, a de

saber-fazer política no interior da escola e fora dela.

Nesse sentido, a escola não pode ser pensada/tratada apenas como uma instituição instituída por regulamentações, decretos, diretrizes, calendário, currículos, etc. ditados pelas conveniências do Estado, mas sim, e principalmente, como uma instituição instituinte de novos padrões culturais, algo que implica educar o educador na tradição proletária e, assim, antes de tudo, perder a ilusão ingênua sobre as funções estatais, como pensam alguns (CABRAL NETO, A. et al. 2011:73), quando afirma que: “cabe ao Estado desprivatizar e tornar pública a função da escola, promover políticas públicas dotadas dos necessários recursos humanos, financeiros e materiais para a sua implementação, expressando, assim, um projeto educacional de qualidade”.

Com efeito, pensar e fazer educação sem inserí-la no contexto das lutas de classes reais é legitimar as estruturas desiguais de poder, de riqueza e de cultura que estão presentes na sociedade do capital e que o Estado (do capital) busca legitimar, projetando no interior da escola e das salas de aulas, as ilusões democráticas da participação e da escola da “melhor qualidade”. Desse modo, quando se age como se a educação por si mesma pudesse mudar uma realidade, quer seja subjetiva ou objetiva, acaba por se fazer o papel de inocente útil, pensando que se está formando para a autonomia quando na verdade se está doutrinando para a heteronomia.

Em outras palavras, a narrativa da participação democrática e da autonomia deve ser tratada no âmbito das contradições insolúveis entre aquilo que o Estado (do capital) está disposto a ceder/ oferecer e aquilo que os educadores estão dispostos a reivindicarem e, nesses termos, se pode visualizar melhor o papel decisivo que tem a educação proletária do educador, na medida em que ciente dessas tensões, saberão levantar as mediações (político-pedagógicas) necessárias para mostrar seus limites estruturais e, assim, contribuir para a politização do conjunto dos educadores.

Aliás, esta é uma das contradições específicas à função do Estado (capitalista) na educação, pois embora instrumentalizado pelas elites econômicas, políticas, militares, burocráticas a atender seus interesses específicos, ao mesmo tempo, precisa passar a imagem (ideológica) de que é uma instituição voltada ao “bem comum” e, assim, mantém a hegemonia dos grupos dominantes com o timbre da participação democrática. Sobre este conjunto de questões, já há bastante tempo, assim se expressou CARNOY, M. & LEVIN, H. M. (1987:67 e ss.): “Na teoria do conflito social, a luta dos grupos dominados para mudar as condições que os oprimem, e as tentativas dos grupos dominantes para reproduzir as condições de seu domínio, constituem a chave para

compreender as mudanças na economia, nas relações sociais e na cultura. Essas mudanças, por sua vez, refletem-se nas políticas do Estado e na educação pública, aquelas como esta, importantes alvos do conflito”.

Nesse sentido, a discussão e a efetivação de uma práxis que preza a autonomia do trabalho político-pedagógico com perspectiva transitória, não é tão tranquila como se pode pensar e, portanto, deve levar em conta, algumas concepções que precisam ser criticadas em suas limitações e incorporadas em suas potencialidades. Assim, há uma **1ª) de ordem conceitual**. Apesar de suas diferenças, a depender da posição ideológica do autor e/ou da conjuntura política, a concepção que se tem sobre autonomia pode-se expressar ora como participação, ora como co-gestão, ora como autogestão. Como afirma SILVA, J. M. da (1996:60): “Neste caminho, da heterogestão à autogestão, há fases intermediárias, tais como: a participação dos trabalhadores consentida pelo capital, a co-gestão e, finalmente a autogestão”. Porém, o mais importante nesta discussão, num primeiro momento, não é o nome que a coisa tem, mas o que se faz com ela. Assim, quando se resiste aos imperativos da burocracia, o espírito da coisa como se costuma dizer, deve prevalecer sobre o nome que a coisa tem e, nesse sentido, a narrativa sobre autonomia deve permitir aos educadores (tanto como aos estudantes), senão o livre acesso a espaços institucionais de intervenção organizada, pelo menos o não bloqueio à sua constituição.

Logo em seguida, num segundo momento, todo o debate árduo para se efetivar uma autonomia político-pedagógica e as resistências surdas feitas pela maioria silenciosa, bem como a realizada pelos prepostos dos governos, deixará às claras que vigora na escola, várias concepções de educação e diferentes expectativas e orientações, tanto quanto à aprendizagem dos estudantes, bem como em relação ao que se entende por democracia, pois como se sabe a proposta de maior “liberdade para as escolas”, esconde o objetivo neoliberal/conservador de distribuição da educação de acordo com a origem sócio-econômica do alunado.

Sendo assim, em tese, não existe autonomia verdadeira que não seja conquistada, pois o poder do capital na educação não pretende de forma efetiva, ceder um milímetro que seja de seu poder aos educadores, de modo que, os ideólogos/burocratas/gestores do Sistema Educacional, falam em participação democrática, mas entendem tudo isso de uma maneira completamente diferente dos educadores.

Nesse sentido, nos termos de uma lógica transitória, a concepção de autonomia que interessa aos trabalhadores em educação deve ser aquela que alimenta o imaginário de que seja possível uma real margem de manobra no interior das instituições democrático-burguesa, de modo que, os sujeitos nelas envolvidos possam crer que suas demandas, senão atendidas pelo poder dominante na escola/educação, pelo menos tenha a perspectiva de vê-las negociadas em bases reais e nutram esperanças de atendimento dentro de um prazo relativamente racional.

Em outras palavras, o processo de envolvimento na luta por autonomia, deve levar, invariavelmente, à conclusão pelos educadores, de que o Estado não tem condições de atender suas demandas, uma vez que, seus interesses (ideólogos/assessores/burocratas/gestores) vê a autonomia no interior dos valores cristalizado pelo mercado (capitalista). Assim, este debate serve para indagar junto com MARTINS, A. M. (2002), na conclusão de seu estudo sobre a trajetória do conceito de autonomia: “a quais interesses serve o processo recente de ressignificação da autonomia escolar?”

Por outro lado, pior que crer, ingenuamente, na narrativa de gestores/burocratas sobre as conquistas dos “governos democráticos” e/ou de uma “educação eficiente” é a posição derrotista de certos “educadores”, que em face da recusa sistemática das administrações em atender suas reivindicações, se isolam na desesperança e no pessimismo e com medo da própria sombra, se tornam presas fáceis dos ideólogos da educação, abandonando assim, qualquer perspectiva de buscar realizar uma educação emancipadora.

Esta é uma possibilidade real e que não pode ser relegada a segundo plano. Para aqueles que não esboçam nenhuma reação de resistência, deve-se compreender que os mesmos foram tão desumanizados pelas instituições do capital que a palavra autonomia (liberdade) soa de forma estranha e, portanto, não pode ser reconhecida por um autômato. Para aqueles educadores que se colocam nas direções dos movimentos por educação pública de qualidade social, suas responsabilidades são maiores, na medida que cabe a eles, o compromisso de viabilizar os meios formativos adequados para que o conjunto dos docentes sejam preparados para entender a situação que vão enfrentar e enfrentá-la com disciplina e perseverança.

2ª) outra de ordem da legislação educacional. Assim, esta preocupação com a questão da autonomia não é nova nas legislações brasileira, porém, foi tratada de maneira marginal, talvez em razão da precária tradição democrática do país. Assim, AZANHA,

J. M. P. (1995;1998), analisando as LDBs anteriores e documentos educacionais oficiais, isto é, o Código de Educação do Estado de São Paulo de 1933; as LDBs 4024/61 e a 5692/71 e ainda, o documento conhecido como: “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, de 1932, documento este que teve como signatários grandes personalidades da educação brasileira, tais como: Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Sampaio Dória, Lourenço Filho, etc., mostra nesses pequenos estudos que (1995:134): “o uso da palavra “autonomia” (aspas do autor) foi escasso nos documentos educacionais e, em nenhum momento, teve um significado que fosse mobilizador do magistério e indicativo de uma direção na solução dos problemas educacionais”.

E, um pouco mais adiante (Ibid.:147), o autor arremata com uma importante conclusão, que interessa de perto a este estudo, pois quando se discute a questão da autonomia nas escolas, é muito comum se pensar que pelo fato de haver, mais ou menos assegurados, espaços públicos para a prática do debate e das decisões, apesar das divergências, no final deve-se sempre chegar a um consenso para “o bem da escola e dos alunos”. Como afirma o autor: “a palavra “autonomia” (aspas do autor), por conta de sua associação com valores democráticos, pode reduzir-se a uma busca de consensos no âmbito das escolas. No entanto, consenso é apenas uma forma de decisão e nem sempre a mais racional nem a mais justa. Principalmente, quando a maioria, pelo simples fato de ser maioria, se julgar no direito de suprimir as divergências, ainda que estas sejam legítimas”.

Nos tempos atuais, a Pedagogia do Capital que preconiza a ideia de uma democracia representativa, conseguiu incorporar a aspiração/reivindicação dos educadores em torno deste tema, em moldes apenas formais, realidade que reduziu a autonomia tão-somente no âmbito daquilo que a lei permite como legal, de modo que, os ideólogos do capital na educação, falam em autonomia referenciada, querendo dizer com isso que a mesma só tem legitimidade no interior de uma legislação. Assim, não é gratuito que a LDB reze no seu artigo 15, o seguinte: Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observada as normas gerais de direito financeiro público.

3ª) de ordem da burocracia-institucional. Assim, deve se reconhecer que as Secretarias de Educação reproduzem nas escolas seus sistemas de administração burocratizadas e clientelísticas com o objetivo de fazer dos educadores, simples funcionários do Estado,

do que propriamente servidores públicos. Nesse sentido, para os educadores pró-ativos, não faltarão oportunidades no cotidiano escolar, para fazerem os enfrentamentos, sempre de forma mediada, mas com coragem e habilidade política necessária contra a administração do tipo gerencial capitalista e sua ideologia no interior das escolas, pois como assevera PARO, V.H. (1988:129):

a administração capitalista teve origem e foi elaborada a partir dos interesses e necessidades do capital, estando, em decorrência disso, tanto na empresa produtora de bens e serviços, onde foi engendrada, quanto na sociedade em geral, onde ela cada vez mais se dissemina, comprometida com os objetivos e interesse da classe capitalista, ou seja, da classe que detém o poder político e econômico em nossa sociedade; não se pode esperar, por isso, que essa administração não continue na escola, servindo a esses propósitos da classe hegemônica, que são nitidamente a favor da preservação do status quo.

Sendo assim, não se pode falar de destino ou objetivos comuns, a não ser por pura má fé, ou por puro idealismo, ou ainda, a não ser por mero formalismo. Por outro lado, embora a aspiração de autonomia e adoção de uma nova cultura organizacional implicará em novas/maiores responsabilidades do corpo docente, isto não pode implicar em cobranças que não lhes dizem respeito, como p. ex., o cumprimento orçamentário dos recursos destinados à educação. Nesses termos, é que deve ler com a devida precaução as palavras de LUCK, H. (2006:60), quando afirma que: “a atuação efetivamente competente dos professores cria uma cultura proativa pela qual se evita o errado comportamento de atribuir ao sistema e a qualquer outra pessoa ou situação a culpa por condições difíceis, em vez de considerá-las como desafios e enfrentá-las com responsabilidade”. O problema aqui é que essas coisas precisam ser combinadas com os burocratas/gestores do sistema que não costumam cumprir com suas obrigações constitucionais e, portanto, são os verdadeiros causadores das condições difíceis enfrentadas pelos profissionais da educação. De resto, como se sabe, regra geral, os educadores não se furtam nunca a cumprirem com as suas próprias responsabilidades.

4^a) outra de ordem sindical. Como consta de um documento da APEOESP, a autonomia político-pedagógica deve ser entendida como um processo dinâmico e contraditório que pela ação consciente dos sujeitos coletivos, que nela atuam, constrói espaços cada vez maiores para a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, reforça as experiências que contribuem para o aprofundamento da democracia e defendem que todas as decisões sejam objeto dos organismos paritários e colegiados criados para representar os segmentos existentes no interior das instituições educacionais.

Ocorre que esta concepção supõe que as administrações burocráticas são permeáveis às ações/reivindicações de caráter democrático, de modo que, cederão espaços (basta uma pequena pressão) de decisão para todos aqueles interessados em dar sua contribuição (positiva?) para a vida democrática da escola/educação, se esquecendo, porém, que na melhor tradição histórica do clientelismo, do caciquismo, caudilhismo e do coronelismo, tais instituições, atualmente, são dirigidas no melhor estilo: “quem tem poder, manda, quem tem juízo, obedece”.

Assim, como se pretende ver logo abaixo, do ponto de vista dos educadores proletários, não se trata de conquistar espaços no campo das organizações burguesas que são heterônimas por sua própria natureza, de modo que, tal reivindicação de participação só têm sentido político real, se tais experiências entrarem em contradição com as estruturas do Sistema Educacional presentes no interior das escolas e por razões óbvias não poderão ser atendidas e sofrerão cerrada oposição dos prepostos dos governos, servindo então, como base para a educação política dos educadores.

Entretanto, como todas estas concepções anteriores não contemplam as necessidades de uma formação político-pedagógica emancipadora dos educadores, então será preciso pensar/tratar a questão da autonomia de seu trabalho no âmbito de uma concepção filosófico-política que tenha capacidade de fazê-los transitar de uma situação educacional heterônoma para uma outra que cumpra esta promessa, embora se saiba que no atual Sistema de Ensino, tal consigna é impossível de se tornar efetiva, de modo que, tal autonomia deve ser reivindicada mais com o caráter de revelar a contradição sistêmica do ideário neoliberal de democracia participativa e colocar a nu a hipocrisia de gestores/burocratas, que embora não compartilhando com tais ideais em função das posições que ocupam na hierarquia educacional, mesmo assim, se utilizam dessa narrativa para viabilizar os interesses (de) formativos da Pedagogia do Capital. Nesses termos, é que será preciso pensar/inserir a questão no interior de uma lógica transitória.

5.3- A autonomia do trabalho político-pedagógico como eixo nuclear da formação negativa

Sendo assim, antes de tudo, se faz necessário repetir a perspectiva política que move este estudo para evitar confusões. Toda e qualquer reivindicação de ordem democrática, será bem-vinda, não porque no fundo da problemática se crê que a mesma será atendida pelo Estado burocrático-burguês, mas sim: **a)** porque é preciso

desconstruir a narrativa neoliberal de participação que pressionada de baixo, deixará transparecer suas intenções ideológicas e suas limitações ontológicas; **b)** porque ainda há muitas pessoas (educadores) que nutrem ilusões de que é possível transformar as carcomidas estruturas do poder estatal do capital na escola/educação, por instâncias de caráter democrático-popular e, por fim, **c)** porque a experiência histórica mostra, que quando os habitantes do andar térreo da sociedade resolvem questionar a fundo o regime burguês, a saída política encontrada para ver suas reivindicações atendidas é a constituição dos soviets e a instauração do duplo poder, de modo que, **d)** o debate em torno da autonomia do trabalho político-pedagógico, se insere pois, nas jogadas do xadrez político (DUBS, R. 1999) que possam servir de ponte para os educadores proletários perderem as ilusões reformistas e passem à ofensiva na constituição de um sujeito social anti-sistêmico.

De fato, em cenários dominados pelo fluxo lusco-fusco intermitente de perspectivas reais, convivendo/interagindo e se confundindo, simultaneamente, com perspectivas irreais, a premissa de autonomia político-pedagógica deve ser entendida como algo que não apenas procura combater no cotidiano escolar a competição entre os estudantes, o individualismo docente e a falta de iniciativa política de ambos, mas que vai além, ao propor realizar um trabalho coletivo que tenha como horizonte combater tanto a política oficial de educação, quanto a propagação dos valores de mercado (capitalista) no ambiente escolar, isto é, um trabalho realmente educativo que mobilize as pessoas sobre o significado (perverso) das reformas educacionais (desintegração social) e o tamanho de suas responsabilidades diante de tal cenário.

Portanto, saber resistir/transitar organizadamente, também tem caráter formativo na medida em que obriga os docentes a avançarem em termos teóricos para aprenderem a se posicionar diante de uma determinada realidade. Assim, como assevera, uma vez mais SILVA, J. M. da (1996:59): “a unidade escolar será autônoma quando tiver poder de criar e/ou escolher livremente suas normas de conduta. Esse poder de criação e escolha exerce-se, evidentemente, também pela capacidade de recusa de normas heteronomas julgadas não-convenientes”.

É claro que todo esse debate serve para que os educadores aprendam na prática que a educação oficial é a reprodução ideológica da sociedade do capital global, que não consegue esconder mais seus reais interesses (de classe) excludentes e a intenção descarada de enquadrar cultural/ideologicamente as pessoas, do que propriamente, uma suposta preocupação em formar estudantes autônomos para um “mundo em

transformação”, pois como afirma FREIRE, P. (1996:128): “O discurso ideológico da globalização procura disfarçar que ela vem robustecendo a riqueza de uns poucos e verticalizando a pobreza e a miséria de milhões. O sistema capitalista alcança no neoliberalismo globalizante o máximo de eficácia de sua malvadez intrínseca”.

Se for dessa maneira, a premissa de autonomia político-pedagógica reivindicada aqui é um princípio ativo transitório com filiação na tradição dialética, possui um grande potencial formativo e, sendo assim, não têm procuração em defender a Pedagogia da Autonomia e nem se confunde teoricamente com a mesma. Desse modo, se sente desobrigada de defendê-la das suspeitas imputadas a ela por BARBOSA, M. G. (2008:460 e ss.), quando entre outras coisas, afirma que: “se trata de um exemplo de uma pedagogia invisível e por ter uma filiação elitista por conta de suas proposições teóricas”.

Além disso, é fundamental também, na formação permanente dos educadores, a discussão sistemática sobre a concepção do Plano Político-Pedagógico, a natureza do Regimento Escolar, a questão da Gestão Educacional/Escolar e do Planejamento Socializado, o problema do Financiamento Público da Educação, entre outros temas, que interferem na qualidade da educação, como sendo momentos integrantes na educação do grupo, pois politiza o debate em torno da autonomia político-pedagógica da escola e tensiona o conjunto dos educadores a lutarem por reivindicações de ordem democrática.

Assim, esses tensionamentos em torno da natureza do PPP, do RE, são muito importantes, porquê os processos de aprendizagem que podem levar à participação ativa dos indivíduos nas instituições, pouco ou nada têm a ver com aspectos conceituais ou cognitivos, pois não é a simples aquisição dos mesmos que garantem mudanças de postura diante da realidade. Se são necessários, sozinhos são insuficientes.

Por fim, ainda sobre a autonomia escolar e pedagógica é preciso afirmar junto com MELO, M. T. L. de (2001:253), entre outras coisas, [que a mesma deve ser]:

considerada como a capacidade de as escolas traduzirem e construir suas alternativas, fundadas em suas reflexões e leitura da sua realidade, sistematizadas no projeto político-pedagógico coletivo. Isto não significa, continua a autora, desvincular-se do sistema e muito menos aceitar a desresponsabilização do Estado na manutenção da educação. Todas essas discussões e reivindicações não têm haver com leis que assegurem o direito de participação. Mas sim com a própria prática de participação e com o convencimento por parte dos mesmos que toda tomada de decisão requer envolvimento voluntário e doação pessoal. Nesses termos, a legislação deve ser observada não

no que ela proíbe, mas nos hiatos em que é possível transgredi-las.

Sendo assim, o que se espera é que pela práxis da autonomia se crie um habitus pedagógico, abrindo um horizonte de possibilidades no que se refere à promoção de uma atuação politizada de seus integrantes no interior da escola pública, de modo que, não é possível aceitar a contraposição feita por GADOTTI, M. (1995:312), entre hegemonia e autonomia. Se o estudo do autor apresenta algum interesse do ponto de vista histórico, no entanto, numa visão crítica dialética é problemático contrapor essas duas concepções, quando faz críticas, muitas delas justas, ao que chama de escola moderna. No que se refere especificamente à discussão acima, a autonomia que interessa ao conjunto dos trabalhadores não está em oposição pura e simples ao processo de construção de sua hegemonia no sentido de ser um processo político pelo qual, os próprios trabalhadores vão se organizando enquanto classe social e negando as estruturas opressoras do capital.

Em termos de processo de formação hegemônica, portanto, é preciso pensar como se dará a construção das forças sociais, que por meio de suas intervenções, irão abrir o horizonte das transgressões que se fazem necessárias. Aqui a discussão passa pela construção da hegemonia, isto é, da capacidade de uma classe social ou uma fração dela, conseguir movimentar-se para além das determinações materiais e se constituir, efetivamente, como força social dominante (RUMMERT, S.M. 2000:25). Hegemonia que se efetiva por meio de um processo histórico de negação da apropriação do conhecimento do trabalhador realizado pelo capital e pelo estranhamento que produz frente ao processo do trabalho e dos processos decisórios do Estado elitista.

Processo alienante pelo qual o próprio ser humano é considerado em virtude de suas qualidades profissionais e não em razão de suas qualidades humanas. Desse modo, para o conjunto dos trabalhadores interessa reivindicar participação em todas as instâncias políticas e fazer reivindicações que venha colocar em xeque a imagem de representatividade e legitimidade que o Estado procura transmitir para os seus cidadãos. A doutrina da guerra consiste em seguir a situação do inimigo a fim de decidir-se onde a lhe dar batalha (Tzu, Sun).

Em outras palavras, as reivindicações por uma nova estrutura de gestão no âmbito das instâncias educacionais como parte do processo de formação contínua dos trabalhadores em educação, se insere e se completa nas exigências de formulação de um projeto formativo negativo e, desse modo, é preciso então, reconstruir o consenso

político-pedagógico em novas bases, o que significa dizer que a pauta de luta dos trabalhadores em educação deve incluir reivindicações que passa pela autonomia do trabalho político-pedagógico da escola/educadores, além é claro de uma gestão democrática da escola e da própria estrutura administrativa das secretarias educacionais de modo que possam adquirir significado político amplo.

Todo esse processo é altamente pedagógico, pois as pessoas aprenderão na prática a fazer política mobilizando suas próprias forças e deixando de acreditar nas narrativas de ideólogos/ gestores/burocratas, passando dessa maneira, a (auto)valorizarem seu próprio conhecimento que possuem sobre os problemas da escola/estudantes e de como encaminhar as devidas soluções. Tudo isto significa, portanto, superar dialeticamente a visão simplista, tradicional e apolítica de muitos educadores e acadêmicos que se rendem à divisão social do trabalho, tendo como referência apenas o trabalho na sala de aula e o processo ensino-aprendizagem.

Como se viu alhures, o labor docente só é produtivo em termos filosófico-político, quando pensado/tratado no interior de uma totalidade institucional/social, isto é, como trabalho político-pedagógico negativo que se alimenta da tensão dinâmica gerada pelo fogo cruzado dos embates entre os valores/interesses da Pedagogia do Capital em contraposição aos da Pedagogia Negativa e vê a autonomia (político-pedagógica) como eixo central da formação dos educadores.

Com efeito, a escola que educadores/estudantes almejam, resultará da certeza de que: “a autonomia só é verdadeira e duradoura quando conquistada. As leis são, por natureza, conservadoras. A ação é que deve ser inovadora, criando o ambiente para as leis avançarem”. (BORDIGNON, G. e GRACINDO, R. V. :2001:170). Assim, a pior limitação que pesa sobre os trabalhadores em educação é de ordem da qualidade política e, portanto é preciso ter a perspectiva daquilo que GIROUX, H.A. e MCLAREN, P. (1994:129) chamaram de imaginário radical, por meio do qual, “se constitui um discurso que oferece novas possibilidades para o desenvolvimento de relações sociais democráticas; estabelece elos entre o político e o pedagógico, a fim de incentivar o desenvolvimento de esferas contra-públicas que se engajem seriamente em articulações e práticas da democracia radical e se comprometam com elas”

Por fim, esta visão de autonomia do trabalho político-pedagógico considera importante alertar para a promoção de uma aparente autonomia, movimento político-ideológico realizado pela burocracia educacional, que diante das diversas crises que assola o capitalismo e o Estado contem-porâneo: crise fiscal do Estado; crise de

motivação da sociedade e crise de motivação dos serviços públicos (CONTRERAS, J.:2002:252 e ss.), a ser completada com a própria crise de legitimação do Estado contemporâneo e dos privilégios da casta burocrática, se vê na obrigação de incentivar a “comunidade escolar”, agora pensada/tratada como potenciais produtores/consumidores da mercadoria educação (parcerias Público/Privada), a assumirem uma pseudo autonomia que tem por objetivo impedir que o ensino escolar continue a ter sentido político que sempre teve e passe a ser compreendido apenas como uma questão meramente técnica (CONTRERAS, J.:2002:263).

Diante de tal cenário, se faz imperioso, portanto, concluir, que:

1º) a concepção de autonomia político-pedagógica-didática defendida aqui, está equidistante, tanto da concepção oficial (autonomia aparente) em razão de tudo que foi arrolado, quanto da visão anarquista/anarquizante da questão, pois embora seja meritório advogar a autogestão pedagógica como forma (política) para “romper com a tradição centralizada, burocratizada e antidemocrática de administração, planejamento e avaliação no âmbito educacional” (MARTINS, A. M.:2002), no entanto, falha estrondosamente diante da própria força hegemônica da burocracia e da inércia de conjunturas defensivas, realidades que senão forem enfrentadas com táticas transitórias, apenas joga para as calendas, a utopia de uma escola/educação/sociedade realmente emancipadas.

2º) assim, todo e qualquer processo de trabalho pedagógico, seja individual, seja mais coletivizado, que usufrui em seu percurso de um certo grau qualitativo de liberdade é resultado de um árduo esforço de seus participantes em terem querido essa forma de organizar as suas vidas profissionais. Em outras palavras, uma autonomia pedagógica, digna deste nome, é algo que não pode ser doado por nenhum Sistema de Ensino, mas têm que ser conquistado, cotidianamente, por aqueles que pensam poder fazer uma educação de melhor qualidade.

3º) de modo que, aspirar a uma educação da melhor qualidade, não significa de jeito nenhum, querer melhorar a escola realmente existente, pois esta escola é seletiva, elitista, excludente e a reivindicação de autonomia do trabalho pedagógico, tem mais o caráter de desnudar as contradições sistêmicas e educar mestres/estudantes numa outra concepção de escola/educação/sociedade.

4º) por fim, como os burocratas/ideólogos/gestores dos Sistemas de Ensino se sustentam em cima do autoritarismo e na retórica da autonomia a conta gotas, colocar em pauta tal debate e de uma forma perspicaz, faz toda diferença, pois a formação docente passa por

processos de cognição que não se reduz ao intelectualismo e, portanto, a questão da autonomia mobiliza muito mais a mente e os corações daqueles que sabem que só há real educação, quando as pessoas decidem aquilo que querem para si.

Em resumo, como a escola está submetida à influência ideológica da Pedagogia do Capital e sua organização está enquadrada nos princípios do burocratismo, cabe aos trabalhadores em educação, incorporarem em seu trabalho pedagógico, a necessária postura de querer intervir coletivamente em todas as instâncias educacionais que visam vincular as transformações essenciais no interior da própria escola, como parte constitutiva das transgressões que são estratégicas para o conjunto dos trabalhadores do país, de modo que, o processo de resistência às regulamentações autoritárias e a consequente aspiração por autonomia em seu labor, forma os educadores na melhor tradição dos utopistas filosófico-políticos, que vislumbravam um mundo melhor, porque sua própria práxis já era um prenúncio das revoltas sociais. Assim, uma Filosofia da Educação comprometida com ideais pedagógicos anti-sistêmicos e, portanto, que não têm preocupações de ordem funcionais de querer “melhorar a educação e a aprendizagem dos alunos”, sabe que o momento negativo se sobrepõem aos outros momentos da dialética social/institucional, de modo que, se se pensa e se atua com vistas a contribuir para a formação política de seus pares (iguais em condição), então não resta outra alternativa que não seja tomar posições resolutas no interior da escola como instituição instituída para fazer aflorar aquilo que está apenas pressuposto, isto é, as artimanhas do poder dominador da Pedagogia do Capital, que têm em suas mãos um exército de soldadinhos de chumbo (burocratas/gestores/ideólogos) para falar e agir em seu nome. Assim, a reivindicação/luta por autonomia dos educadores é a lição mais elevada que os mesmos podem ministrar e/ou assistir, se colocando desta forma na condição de futuros dirigentes. Por fim, como afirmou o camarada Trotsky (2009:62): “A dualidade de poder é o ponto culminante do período de transição. Dois regimes, o regime burguês e o regime proletário, opõem-se hostilmente um ao outro. O choque entre eles é inevitável. Do resultado desse choque depende a sorte da sociedade. No caso da derrota da revolução, a ditadura fascista da burguesia. No caso de vitória, o poder dos conselhos, isto é, a ditadura do proletariado e a reconstrução socialista da sociedade”.

Considerações Finais:

Onze teses sobre a (Filosofia da) Educação Negativa dos Educadores

Tudo isso era duvidoso, mas adquiria consistência. Iriam para diante, alcançariam uma terra desconhecida. Fabiano estava contente e acreditava nessa terra, porque não sabia como ela era nem onde era. Repetia docilmente as palavras de sinhá Vitória, as palavras que sinhá Vitória murmurava porque tinha confiança nele. E andavam para o sul, metidos naquele sonho. Uma cidade grande, cheia de pessoas fortes. Os meninos em escolas, aprendendo coisas difíceis e necessárias. Chegariam a uma terra desconhecida e civilizada, ficariam presos nela. (Vidas Secas – G. Ramos)

Como se pôde ver, subjaz a este projeto formativo, que a adoção temática da centralidade multidimensional do trabalho político-pedagógico, por seu caráter transitório, irá permitir, assim se espera, que os educadores percebam o que está em jogo no campo educacional/profissional, por meio de um processo de embates permanente com os gestores da Pedagogia do Capital e tomando consciência das artimanhas ideológicas produzidas pelo processo de valorização do capital, possam de forma organizada, reivindicar para si, o controle autônomo sobre seu labor pedagógico em torno do que significa uma “boa educação”.

Nesse sentido, todos os eixos norteadores e/ou nucleares de sua formação, precisam estar relacionados entre si e no interior de uma perspectiva de curto/médio/longo prazo, realizar mediações políticas para quê, além da questão do processo ensino-aprendizagem (“atividades-fim”) e da própria autonomia, também, as questões referentes à política educacional, de concepção de educação/escola, de gestão democrática da educação, e da natureza do processo político-pedagógico (“atividades-meio”), possam ser tratados como partes integrantes de um processo global de formação para a emancipação dos trabalhadores em educação, que significa dizer que, as lutas empreendidas neste campo para efetivar um determinado projeto formativo é, ao mesmo tempo, um projeto auto-formativo, que visa a transgressão revolucionária da sociedade do capital, porém, com base num método de lutas/reivindicações transitórias, que permita criar as condições histórico-sociais para tais transgressões/superações necessárias

Sendo dessa maneira, e no interior de uma perspectiva de totalidade social concreta, a educação negativa dos educadores, precisa ser concebida como processo de autoconstrução de um novo humanismo, que tem o seu núcleo estratégico condensado

num projeto formativo antropológico-emancipatório e na centralidade (multidimensional) do trabalho político-pedagógico seu movimento tático (transitório), de modo que, agora se compreende a necessidade de saber-fazer uma ponte entre os eixos norteadores que são parte integrante do qualquer projeto formativo, com as lutas por autonomia, hegemonia e democracia dos trabalhadores em educação, sem nunca esquecer, que na sociedade burguesa, Estado, democracia, burocracia, fábrica, escola, processo político-pedagógico, processo ensino-aprendizagem, são indissociáveis e, portanto, é preciso encontrar a sintonia fina entre as reivindicações/aspirações imediatas dos educadores por uma educação de qualidade humana, com as relações mais mediatas e que levem à ampliação de sua consciência política, na medida em que, no decorrer desse processo complexo, os elementos materiais/simbólicos inerentes a cada dimensão da questão do trabalho docente e sua incidência de forma consistente sobre a prática pedagógica dos mesmos, precisam ser pensados no interior de uma lógica transitória, em que se bem encaminhados, irão refletir na esfera de sua organização social/profissional, constatada com a aspiração/constituição de uma nova hegemonia e, naturalmente, com o objetivo de destruição do Estado do capital pelo conjunto dos trabalhadores.

Desse modo, a necessidade de vinculação desse conjunto de exigências com um projeto emancipatório, encontra na categoria centralidade do trabalho político-pedagógico do professor, seu Alfa/Ômega, irresistível, irrevogável, irrestrito, irrefutável e a irrupção inadiável e no devido tempo, violenta da humanização do humano frente aos processos de barbarização do capital global, de modo que, aqueles que falam do fim da centralidade do trabalho, deixando de lado suas desculpas esfarrapadas, na verdade têm por objetivo, entre outros, colocar obstáculos político-epistemológicos na compreensão/interpretação dos educadores, sobre os horizontes possíveis de um novo humanismo e no processo de auto-educação na arte da guerra, saberão encontrar as razões histórico-sociais para ajudar enterrar com seu trabalho profissional, a sociedade presente em irreversível processo de decomposição.

Com efeito, o debate conflituoso sobre o fim ou não da categoria trabalho como central na compreensão/explicação filo-sociológica do mundo contemporâneo, não é um debate inocente como se poderia crer, pois, de um lado, deixa transparecer posições políticas daqueles, que buscam desvalorizar (teórica/praticamente), tudo que tenha como referência o chamado mundo do trabalho, de modo que, fazem o papel de verdadeiros intelectuais orgânicos do capital, mas que, logicamente, não podem

aparecer como tal, haja vista, que precisam enganar aqueles que ainda acreditam que o Papai Noel existe.

Por outro lado, há aqueles outros, que por razões ideológicas (e estão corretos por isto), defendem o potencial epistemológico da categoria trabalho no processo de compreensão do mundo do capital, porém, ainda de forma idealista-intelectualista, de modo que, será necessário aglutinar “novos elementos teóricos” neste debate para que o mesmo possa voltar a ter o potencial revolucionário, que deixou de ter por conta dos tratamentos receituários acadêmicos a que foi reduzido, isto é, pelo fato de esquecerem algo essencial na luta política, que é a capacidade do general perceber o terreno no qual está pisando e para se atingir o fim estratégico que se tem por objetivo permanente, será preciso realizar os movimentos (táticos), necessários, pois como afirma TZU, S. (1996:100): “Conheces o inimigo, conhece-te a ti mesmo; tua vitória nunca será posta em risco. Conhece o terreno, conhece o tempo; tua vitória então será total”.

Por fim, as análises empreendidas por POMAR, V. (2016a e 2016) sobre estratégia política podem se tornar uma boa orientação para aqueles educadores comprometidos com as transgressões estruturais que se fazem necessárias para uma outra educação possível.

Nesse sentido, do caminho percorrido até aqui é permitido certas conclusões (teses), mesmo que insuficientes e provisórias. Assim, uma Filosofia da Educação Negativa, digna deste nome:

1ª) não pode ter a pretensão de propor mudanças funcionais na escola/educação/formação, pois não se trata de melhorá-los, do mesmo modo, que o seu rol de conteúdos não tem a preocupação de compartilhar as ideias e os ideais dos grandes filósofos clássicos da história do pensamento e, por fim, também, não tem por prioridade, ser crítica-reflexionante, logicista-argumentativa, nem intelectualista-racionalista-conceptualista, pois os problemas humanos (escola/ educação/formação), se sabe, desde a Ideologia Alemã, que são de ordem da prática política e, sendo assim, os educadores precisam ser educados (permanentemente) na melhor tradição histórica da emancipação humana, algo que implica, entre tantas outras, jamais reduzir a formação docente ao processo ensino-aprendizagem, de modo que, se faz necessário apreender, tanto do processo, bem como os resultados das experiências de lutas daqueles que habitam o andar térreo da sociedade do capital, os melhores exemplos de auto formação (humana) através de desalienação proletária, pois não existe futuro promissor no interior da lógica

excludente-decadente realmente existente, materialmente imposta pelas reformas neoliberais e simbolicamente propagada/sustentada pela Pedagogia do Capital.

2ª) de fato, na formulação teórica de seus princípios, defende uma concepção estratégica das relações inter-humanas/interclasses/institucionais/intersubjetivas, algo que impõe reconhecer, que o processo histórico de auto-construção do humano como humano, sempre de realizou e disto não se pode tergiversar, no interior de disputas, ora pacíficas, ora violentas, uma vez que, todas as conquistas civilizacionais, só se tornaram reais, quando os habitantes do andar térreo (90%) das sociedades históricas, incluindo a capitalista, decidiram não mais viver como dantes e passaram a lutar contra a opressão/exploração daqueles que habitam a cobertura de tais sociedades (10%), de modo que, a educação filosófica não pode querer assumir uma narrativa universalista-abstrata, para agradar gregos e troianos, sob pena de cair nas malhas da ideologia e assim, perder seu caráter emancipador. Sendo assim,

3ª) não pode também, fazer eco a certos tipos de concepções filosófica-científicas, que reduzem as análises dos fenômenos educacionais, a seus micro detalhes e/ou ao processo ensino-aprendizagem, esquecendo que qualquer fenômeno só é epistemologicamente compreendido em sua dinâmica contraditória, se for inserido numa totalidade histórico-social de relações complexas, de modo que, sendo a escola/educação um fenômeno onde se entrecruzam elementos de diversas naturezas (psicossociais/econômicos/políticos/etc.), entre os quais, muitas incertezas, pontos cegos, ilusões, improvisações, etc, então o seu adequado tratamento dialético só pode ocorrer no interior de uma perspectiva projetiva-negativa, oferecendo as mediações teóricas/práticas necessárias para nutrir o saber-fazer-ser dos educadores, porém, com a clareza de que não existem soluções duradouras e que a ideia de uma formação estratégica não tem a pretensão de possuir todas as respostas para resolver os problemas gerados pelo sistema (do capital), mas se constituirá numa alternativa politicamente consciente, que contribuirá para sua destruição. Além disso,

4ª) não pode se deixar levar pela narrativa redutora corrente de que cabe à escola/educação a tarefa bilateral de formação para o trabalho/cidadania (qual?), pois se trata do ideário (neo) liberal, onde subjazem várias ideias metafísicas sobre como se deve exercer a profissão docente para a realização de uma “educação eficiente”, de modo que, no interior de uma visão antropológica ligada à tradição teórica dos trabalhadores, a educação assume caráter omnilateral, fato que exige dos educadores o compromisso em lutar por uma formação de sujeitos autônomos no interior de um sistema de ensino

heterônomo, que através de suas ações determinadas, colocarão abaixo toda a podridão gerada pelo sistema do capital-vampiro.

5ª) como consequência, deve reconhecer que o sistema de representação democrático burguês está em processo de falência terminal, de modo que, não é prudente e nem concebível acreditar na narrativa de que cabe aos “representantes do povo decidir o que é bom para o país e para a educação”, pois isto significaria a total falta de juízo em se deixar guiar pela política educacional oficial (municipais/estaduais/federal) do Estado do capital, que ataca deliberadamente a escola pública para promover os interesses de lucratividade das escolas que vendem a educação-mercadoria e, ao mesmo tempo, implicaria em aceitar ter seu destino escolar/profissional nas mãos (suas) de gestores/assessores/burocratas/ideólogos carreiristas, que ocupam a superestrutura, não por convicções, propriamente, educativas, mas sim, em razão do que podem extrair para saciar seus apetites egoístas. Do mesmo modo, precisa dizer,

6ª) não às narrativas do tipo: “Todos unidos pela educação”; “Por uma educação da melhor qualidade”, pois se tratam de fórmulas ideológicas, que os setores dominantes da sociedade e os órgãos multilaterais, encontraram, para efetivar seus projetos de reorganização da educação na sociedade do capital, ao mesmo tempo, que passa pela (re) constituição de uma pedagogia, que seja a sua imagem e semelhança, a chamada Pedagogia do Capital, realidades que exige, portanto, daqueles teóricos comprometidos com o projeto de formação humana da modernidade, formulações práxicas no interior da própria Filosofia da Educação e que contribua na constituição de uma Pedagogia (Negativa) do Trabalho, por meio da qual, se possa oferecer aos educadores, as condições simbólicas mínimas necessárias, para poderem fazer a disputa de projetos entre a escola como instituição-instituída pelos interesses do capital e a escola instituição-instituente dos interesses dos educadores em torno de uma nova educação, nova sociedade e um novo ser humano.

7ª) nesse sentido, precisa oferecer formação suficiente para que os educadores aprendam a negar (dialeticamente), as concepções redutoras de trabalho pedagógico de gramscinianos, luckasianos, deleusianos, frankfurtianos, habermasianos, foucaultianos e congeneres, em razão de suas limitações práticas e por suas deformações intelectualistas, de modo que, embora argumentem que o processo ensino-aprendizagem ocorre no interior de toda a escola, no entanto, suas formulações traem seu discurso, quando fazem propostas redutoras do fenômeno educativo (sala-de-aula) e que ficam muito aquém das aspirações de educadores e das necessidades de uma educação

comprometida com uma práxis transgressora.

8ª) efetivamente, se pode dar um passo fundamental na formação negativa dos educadores, quando se faz o debate sobre qual é ou deveria ser a identidade (pessoal/profissional) dos mesmos, algo que implica, entre outras possibilidades, antes de tudo, em aprenderem a dizer não as imagens, que lhes foram imposta ao longo da história da educação, ora como sacerdote, vocação, ora como mediador, facilitador, etc. e nesta direção, se reconhecerem como trabalhadores em educação e/ou professor, educador, trabalhador pedagógico, fato básico, que pressupõe se apropriarem da cultura política proletária, de modo que, a educação negativa dos educadores, se dá na medida em que, conseguem transitar entre o controle heterônomo que é exercido em torno do trabalho político-pedagógico e a necessidade civilizacional de constituição de um sujeito humano plenamente emancipado, todo esse processo é claro, no interior de uma estratégia transitória capaz de mobilizar a cada etapa, as mentes e os corações daqueles-que-vivem-do-próprio-trabalho.

9ª) nesses termos, e como uma consequência mais que óbvia do que foi admitido é tarefa perene dos educadores/formadores dizer não às filosofias e pedagogias metafísicas, que trabalham com concepções abstratas de educação e de ser humano, isto é, deslocada das condições econômicas, sociais e políticas reais do conjunto dos trabalhadores, além, do compromisso de assumirem uma postura de eterno aprendiz (pesquisador), pois a educação dos educadores é algo altamente complexo, de modo que, nenhum curso de formação pedagógica irá suprir suas necessidades práticas e, portanto, mais do que nunca é preciso reconhecer que, o educador se (auto) educa na medida em que, seja capaz de mergulhar numa rede complexa de relações (profissionais/inter-pessoais/sociais/humanas/científicas, etc.) e a riqueza de sua formação, estará vinculada à qualidade dessas relações (antagônicas/não-antagônicas), que conseguiu vivenciar durante seu processo formativo.

10ª) da mesma forma, necessita também, recusar, dizer não às visões de história da educação, onde inclusive, os professores estão ausentes como sujeitos humanos e que baseadas em concepções evolucionistas positivistas, querem fazer crer, que a educação ao longo do tempo, galgou de uma forma contínua e linear, graus cada vez maiores de conhecimentos educacionais e, sendo assim, na época atual, restaria aos educadores, apenas se apropriarem daquilo do que de “melhor foi produzido” e/ou “sistematizado pela humanidade”, pois como na economia, “a humanidade está em seu apogeu”, de modo que, para fazer frente à essas concepções racionalizadoras, se torna indispensável,

aderir a uma lógica materialista-histórica, que partindo da necessidade de compreender as contradições presentes (econômicas/políticas/filo-culturais/etc.) no interior de uma totalidade social (capital global), busca extrair de experiências passadas (processos/resultados), elementos vivificadores para atuar politicamente com vistas a vislumbrar um outro mundo possível.

11^a) por fim, precisa criticar/negar os pedagogos oficiais e os filósofos intelectualistas, por se limitarem a propor mudanças funcionais nas escola/educação e processos formativos, de modo que, cabe agora, transgredi-los radicalmente, porém, no interior de uma lógica transitória, que tem na autonomia (imaginária) do trabalho político pedagógico seu eixo nuclear básico.

Em resumo, o conjunto dos próprios trabalhadores e os educadores em especial, nunca se negaram a levantar cedo, pegar condução lotada e cara, bater cartão e trabalhar dezenas de anos para ganhar o pão nosso de cada dia. O que não aceitam e nunca aceitarão é o desemprego, a exploração, as opressões e o controle autoritário dos processos de produção e a gestão empresarial da educação. Sendo assim, uma concepção que se pretende dialética, sabe que o momento da negação real é engendrado no interior das contradições do movimento geral das lutas dos trabalhadores e de suas direções pelo controle das condições de trabalho, por emprego e salário e que, portanto, é neste movimento real que se dá a luta concreta contra o capital e não contra o trabalho em geral e/ou na busca de consensos (artificiais) como pensam alguns intelectualóides pós-modernos que não se sabe ao certo de que lado estão na luta de classes.

Referências Bibliográficas

- ADORNO, T. (1995). **Educação e emancipação**. Tradução:Wolfgang L. Maar. São Paulo:Paz e Terra
- ALBORNOZ, S. (1988). **O que é trabalho**. Coleção: Primeiros Passos. 3ª ed. S. Paulo: Brasiliense.
- ALBUQUERQUE, M. B. B. (2004). **A produção recente em Filosofia da Educação no Brasil**. Educação em Revista. nº 5. Curitiba/Pr. p. 01 – 14.
- _____ (1998). **Filosofia da Educação: uma disciplina entre a dispersão de conteúdos e a ausência de uma identidade**. Perspectiva. v. 16. nº 29. Florianópolis. p. 45 – 61.
- ALMEIDA, C. R. S. [et al.] (2007). **Conteúdos nas pesquisas e no ensino da Filosofia da Educação no Brasil**. Eccos – Revista Científica. v. 9. nº 2. São Paulo. p. 285 – 306.
- ALMEIDA, L. F. R. de (2016). **Vinte anos de lutas sociais: notas para futuras pesquisas**. Revista Lutas Sociais. v.20 nº 37. São Paulo. p. 52 – 71.
- ALTHUSSER, L.(2002). **A querela do humanismo II**. Crítica Marxista. nº 14. São Paulo:Boitempo. p. 48 – 72..
- _____ (1999). **A querela do humanismo**. Crítica Marxista nº 9. São PauloXamã. p. 09 – 51.
- _____ (1978). **Sobre o trabalho teórico**. 2ª ed. Lisboa:Editorial Presença/Brasil:Martins Fontes.
- AMIN, S. (2001).Capitalismo, imperialismo e mundialização. In: SEOANE, J. & TADDEI, E. (orgs.). **Resistências mundiais: de Seattle a Porto Alegre**. Petrópolis,RJ:Vozes. p. 15 – 36.
- AMORIM, H (2010). **Centralidade e imaterialidade do trabalho: classes sociais e luta política**. Trabalho, Educação e Saúde. v. 8. nº 3. Rio de Janeiro. pp. 367-385
- ANDERSON, P. (1985). **A crise da crise do marxismo: introdução a um debate contemporâneo**. 2ª ed. São Paulo:Brasiliense.
- ANDRADE, O. de (1972). **Do Pau-Brasil à antropofagia e às utopias**. Rio de Janeiro:Civilização Brasileira
- ANDRÉ, M. (2011).A formação de professores nas pesquisas dos anos 1990. In: MACIEL, L.S.B. (Orgs.). **Formação de professores: passado, presente e futuro**. 2ª ed. São Paulo:Cortez. p. 77-96.
- ANIBAL, G. (2010). **A Teoria Crítica e a educação**. Revista Lusófona de Educação. nº 16. Lisboa
- Acesso. Julho de 2018.
- ANTUNES, R. & SOTELO, A. (2003). **A crise da sociedade do trabalho: entre a perenidade e a superfluidade**. In: ROMÃO, J. E. & OLIVEIRA, J. E. (coord.s). Questões do Século XXI. Tomo II. São Paulo:Cortez. p. 102-120.
- ANTUNES, R. (2014). **Desenhando a nova morfologia do trabalho no Brasil**. Estudos Avançados. nº 81. v. 28. São Paulo.
- _____ (2000). **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 3 ed. São Paulo:Piotempo.
- _____ (1998a). **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 5ª ed. São Paulo:Cortez/Campinas: Ed. UNICAMP.
- _____ (1998b). **Lutas sociais e desenho societal socialista no Brasil dos anos 90**. Crítica Marxista. nº 07. São Paulo:Xamã. p. 89 – 110.
- APEOESP (2004). **Cadernos de teses ao XX Congresso Estadual da Apeoesp**.Serra Negra:São Paulo.

- _____ (2003). **Cadernos de teses ao XIX Congresso Estadual da Apeoesp**. Serra Negra: São Paulo.
- APPLE, M. W. (2012). O que os pós-modernistas esquecem: capital cultural e conhecimento oficial. In: GENTILI, P. A. A. & SILVA, T. T. da (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 14ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes. p. 179 – 204.
- ARANHA, A. V. S. & DIAS, D. S. (2009). O trabalho como princípio educativo na sociabilidade do capital. In: MENEZES NETO, A. J. de (et al.) **Trabalho, política e formação humana: interlocuções com Marx e Gramsci**. São Paulo: Xamã. p. 115 – 127.
- ARANHA, M. L. de A. (1989). **História da educação**. São Paulo: Moderna.
- ARAÚJO, C. M. de et al. (2015). **Para pensar sobre a formação continuada de professores é imprescindível uma teoria crítica de formação humana**. Cadernos CEDES. v. 35. nº 95. pp. 57- 73.
- ARAÚJO, J. C. S. (2008). O embate marxiano com a construção dos sistemas educacionais. In: _____ & SAVIANI, D. (orgs.). **Marxismo e educação**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR. p. 39 – 68.
- ARAÚJO, R. M. de L. (1999). **As novas “qualidades pessoais” requeridas pelo capital**. Revista do NETE. nº 5. Belo Horizonte: UFMG. p. 18 – 34.
- ARROYO, M. G. (2001). **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 3ª ed. Petrópolis, RJ.: Vozes.
- _____ (1999a). As relações sociais na escola e a formação do trabalhador. In: FERRETI, C. J. (et al.). **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** S. Paulo: Xamã. p. 13 – 41.
- _____ (1999b). **Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores**. Educação & Sociedade. Ano XX. Nº 68 – Especial. Campinas, SP: CEDES. p. 143 – 162.
- _____ (1998). Trabalho – educação e teoria pedagógica. In: FRIGOTTO, G. (org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes. p. 138 – 165.
- _____ (1995). O direito do trabalhador à educação. In: GOMES, C. M. (et al.). **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. 3ª ed. São Paulo: Cortez. p. 75 – 92.
- _____ (1991). Revendo os vínculos entre trabalho e educação: elementos materiais da formação humana. In: SILVA, Tomaz T. (org.). **Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana**. Porto Alegre: Artes Médicas. p. 163 – 216.
- _____ (1988). Educação e exclusão da cidadania. In: **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** 2ª ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados. p. 31 – 79.
- _____ (1980). **Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira?** Educação & Sociedade. nº 5. Ano II. Campinas: CEDES/São Paulo: Cortez: Autores Associados. p. 05 – 23.
- ARRUDA, M. (1995). A articulação trabalho-educação visando uma democracia integral. In: GOMES, C. M. (et al.). **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. 3ª ed. São Paulo: Cortez. p. 61 – 74.
- ASPIS, R. L. (2015). Do ensino como re-existência: estar fora e dentro ao mesmo tempo. Viajar sem sair do lugar. In: GENIS, A. D. & GARAY, G. (comp.). **Filosofia de la Educación: tradición y actualidad**. Curitiba: Appris. p. 139 – 145.
- ASSOUN, P-L & RAULET, G. (1981). **Marxismo e Teoria Crítica**. Tradução: Nemésio Salles. Rio de Janeiro: Zahar.
- ASTRADA, C. (1968). **Trabalho e alienação: na fenomenologia e nos manuscritos**.

Tradução: Cid Silveira. Rio de Janeiro:Paz e Terra.

AZANHA, J. M. P. (1998).**Proposta pedagógica e autonomia da escola**. Cadernos de História e Filosofia da Educação. v. II. Nº 4. São Paulo:Humanitas/FFLCH/USP. p. 11 – 21.

_____ (1995).**Autonomia da escola, um reexame**. Educação: temas polêmicos. São Paulo:Martins Fontes. p. 131 – 147.

AZEVEDO, J.M. L. de (1997).**A educação como política pública**. Campinas:Autores Associados.

AZZI, S. (2000).Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. (org.).**Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2ª ed. São Paulo:Cortez. p. 35 – 60.

BAPTISTA, I. (2016). Ética, Filosofia e autoridade pedagógica. In: SEVERINO, A. J. (et ali) (orgs.). **O papel formativo da Filosofia**. Jundiaí:Paco Editorial. p. 33 – 43.

BARATA-MOURA, J. (1998). **Materialismo e subjetividade: estudos em torno de Marx**. Lisboa:Avante.

BARBOSA, M. G. (2008).**Do sonho ao pesadelo: a pedagogia da autonomia sob suspeita**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. v. 89. nº 223. Brasília. p. 455 – 466.

BASSO, I. S. (1998).**Significado e sentido do trabalho docente**. Cadernos CEDES. Ano XIX. nº 44. pp. 19-45.

BENOIT, H. (2004).**O programa de transição de Trotsky e a América**. Crítica Marxista. nº 18. Campinas:Revan. p. 37 – 64.

_____ (1997).**Sobre o desenvolvimento (dialético) do Programa**. Crítica Marxista. nº 04. São Paulo:Xamã. p. 09 – 44.

_____ (1996).**Sobre a crítica (dialética) de O Capital**. Crítica Marxista nº 03. São Paulo: Brasiliense. p. 14 – 44.

BERNARDINO, P. A. B. (et al.). Estado, política e trabalho: a hermenêutica em Hegel e Marx. In: MENEZES NETO, A. J. de (et al.) **Trabalho, política e formação humana: interlocuções com Marx e Gramsci**. São Paulo:Xamã. p. 139 – 158.

BERTOLDO, E. (2015). **Trabalho e Educação no Brasil: Da centralidade do trabalho à centralidade da política**. 2ª ed. São Paulo:Instituto Lukács.

BERTRAND, M. (1989).O homem clivado: a crença e o imaginário. In: SILVEIRA, P. & DORAY, B. (orgs.).**Elementos para uma teoria marxista da subjetividade**. São Paulo:Vértice.Ed. Revista dos Tribunais. p. 15 – 40.

BIANCHETTI, R. G. (1997).**Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez.

BITTAR, M. & FERREIRA Jr, A. (2009). **História, epistemologia marxista e pesquisa educacional brasileira**. Educação & Sociedade. nº 107. Campinas: p. 489 – 511.

BOITO Jr., A. (1996).**Hegemonia neoliberal e sindicalismo no Brasil**. Crítica Marxista. v. 1 nº 3. São Paulo:Brasiliense. p. 80 – 105.

BORDIGNON, G. & GRACINDO, R. V. (2001).O município e a escola. In: FERREIRA, N. S. C. & AGUIAR, M. A. da S. **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 3ª ed. São Paulo:Cortez. p. 147 – 176.

BORGES, C. & TARDIF, M. (2001).**Apresentação ao Dossiê: os saberes dos docentes e sua formação**. Educação & Sociedade. Ano XXII. Nº 74. Campinas: CEDES. p. 11 – 26. .

BORON, A. A. (2001).A nova ordem imperial e como desmontá-la. In: SEOANE, J. & TADDEI, E. (orgs.).**Resistências mundiais: de Seattle a Porto Alegre**. Petrópolis, RJ:Vozes. p. 37 – 88.

- _____. (1994). **Estado, capitalismo e democracia na América Latina**. São Paulo: Paz e Terra.
- BOTTOMORE, T. & RUBEL, M. (1964). **Sociologia e filosofia social de K. Marx**. (Textos escolhidos). Tradução: Geir Campos. Rio de Janeiro: Zahar.
- BOTTOMORE, T. (1988). **Dicionário do pensamento marxista**. Tradução: Waltensin Dutra. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar.
- BRAGA, D. R. (2018). **O conhecimento, a práxis e a formação humana na perspectiva sócio-histórica em sua relação com a educação e a formação humana**. disponível: [www.http/ Puc. Pr.br/Educere/Anais](http://www.http/Puc.Pr.br/Educere/Anais). Acesso: Julho de 2018.
- BRAGA, R. (2005). Sociedade pós-fordista e trabalho cognitivo: “grande transformação” ou fetichismo tecnológico? In: GALVÃO, A (Org. Et al.). **Marxismo e socialismo no século 21**. Campinas, SP: Unicamp/IFCH: Xamã. p. 133 – 142.
- BRANDÃO, C. R. (1986). **O que é educação**. 17ª ed. São Paulo: Brasiliense.
- BRUNO, L. (1985) **O que é autonomia operária**. São Paulo: Brasiliense.
- BRZEZINSKI, I. (1999). **Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Respeito à cidadania ou disputa pelo poder?** Educação & Sociedade . Ano XX. Nº 68 – Especial. Campinas, SP: CEDES. p. 80 – 108.
- BUSCH, H-C. S. am (2005). Exteriorização e economia: a teoria hegeliana do trabalho e da sociedade civil. In. MERCURE, D. & SPURK, J. **O trabalho na história do pensamento ocidental**. Tradução: Patrícia C. R. Reuilard et al. Petrópolis, RJ: Vozes. p. 88 – 112.
- CABRAL NETO, A. & SOUZA, L. C. M. (2011). Autonomia da escola pública: diferentes concepções em embate no cenário educacional brasileiro. In. ROSÁRIO, M. J. A. de (et al.). **Políticas públicas educacionais**. 2ª ed. Campinas, SP: Alínea. p. 55 – 87.
- CALDERA, A. S. (1985). **Filosofia e crise: pela Filosofia latino-americana**. Tradução: Orlando dos Reis. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- CAMPOS, José R. (1985). **O que é trotskismo**. Coleção: Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense.
- CAMPOS, M.M. (2009). **Para que serve a pesquisa em educação?** Cadernos de Pesquisa. v.39. nº 136. São Paulo: Fund. Carlos Chagas.
- CARDOSO, L. A. (2011). **A categoria trabalho no capitalismo contemporâneo**. Tempo Social. v. 23. nº 2. São Paulo. p. 265 – 295.
- CARMO, P. S. do (1992). **A ideologia do trabalho**. 2ª ed. São Paulo: Moderna.
- CARNOY, M. & LEVIN, H. M. (1987). **Escola e trabalho no Estado capitalista**. Tradução: Lólio L. de Oliveira. São Paulo: Cortez.
- CARVALHO, A. D. de (2016). Filosofia e formação pessoal: uma problemática central para a Filosofia da Educação. In: SEVERINO, A. J. (et ali) (orgs.). **O papel formativo da Filosofia**. Jundiaí: Paco Editorial. p. 15 – 20.
- CARVALHO, M. de (2008). Lênin, educação e consciência socialista. In: SAVIANI, D. (et al.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados. p. 95-122.
- CARVALHO, O. F. de (1989). **A escola como mercado de trabalho: os bastidores da divisão do trabalho no âmbito escolar**. São Paulo: Iglu Editora.
- CATTANI, A. D. (1996). **Trabalho e autonomia**. Petrópolis, RJ: Vozes.
- CEPPAS, F. (2001). **Uma visão crítica sobre as relações entre a Filosofia da Educação e as ciências da educação**. Perspectiva. v.19. nº 2. Florianópolis. p. 493 – 508.
- CHAGAS, E. F. (2013). **O pensamento de Marx sobre a subjetividade**. Trans/Form/Ação. v.36. nº 2. Marília. p. 63 – 84.

- CHAUÍ, M. (1989). **Cultura e democracia**. 4ª ed. Revista e ampliada. São Paulo: Cortez.
- _____ (1983). **O que é ideologia**. 12ª ed. São Paulo: Brasiliense.
- _____ (1980). **Ideologia e educação**. Educação & Sociedade. Nº 5. São Paulo: Cortez/Autores Associados. p. 24 – 40.
- CHESNAIS, F. (1997). O capitalismo de fim de século. In. COGGIOLA, O. (org.). **Globalização e socialismo**. São Paulo: Xamã. p. 07 – 33.
- CNTE (2014). **PNE: Mais futuro para a educação Brasileira**. Ano XVIII. Nº 28. Brasília: CNTE.
- _____ (2013). **Políticas e gestão da Educação Básica: concepções e proposições da CNTE**. 2ª ed. Revista e ampliada. (Introdução). Brasília: CNTE. p. 12 – 16.
- _____ (2009). **Diretrizes para a carreira e remuneração**. Cadernos de Educação. Ano XIV. nº 21. Brasília: CNTE.
- CODO, W. & VASQUES-MENEZES, I. (1999). O que burnout? In: _____ (coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes/Brasília: CNTE: UNB. p. 237 – 254.
- COELHO, M. I. de M. (2008). **Educação e formação humana na contemporaneidade: eixos da proposta do mestrado em educação da FAE-UEMG**. In. Educação em Foco. Ano II. nº II. Belo Horizonte: FAE/UEMG. p. 08 – 26..
- COGGIOLA, O. (2002). **A “cruzada ética” contra o marxismo**. Crítica Marxista . nº 14. São Paulo: Boitempo. p. 110 – 116.
- _____ (1997). Globalização e alternativa socialista. In. _____ (org.). **Globalização e socialismo**. São Paulo: Xamã. p. 109 – 142.
- _____ (1990). **Trotsky: ontem e hoje**. Belo Horizonte: Oficina de Livros.
- COLLIN, D. (2008). **Compreender Marx**. Tradução: Jaime Clasen. Petrópolis, RJ: Vozes.
- CONTRERAS, J. (2002). **A autonomia de professores**. Tradução: Sandra T. Valenzuela. São Paulo: Cortez.
- CORNFORTH, M. (1982). **Comunismo e filosofia: dogmas e revisões do marxismo hoje**. Rio de Janeiro: Zahar.
- CUEVA, A. (1983). **O desenvolvimento do capitalismo na América Latina**. Tradução: Carlos A. Machado. São Paulo: Global.
- CULLEN, C. A. (2005). **Resistir e insistir com inteligência crítica: tarefas e sentidos da Filosofia da Educação na América Latina**. Buenos Aires. (mimeo).
- CUNHA, M. I. da (1996). **O bom professor e sua prática**. 6ª ed. Campinas, SP: Papyrus.
- CURY, Carlos R. J. (1987). **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez: Autores Associados.
- DALBOSCO, C. A. (2016). Filosofia da Educação como forma de vida e orientação de mundo. In: SEVERINO, A. J. (et ali) (orgs.). **O papel formativo da Filosofia**. Jundiaí: Paco Editorial. p. 45 – 68.
- DEMO, P. (2011). Professor do futuro e reconstrução do conhecimento. In: MACIEL, L. S. B. et al. (Orgs.). **Formação de professores: passado, presente e futuro**. 2ª ed. São Paulo: Cortez. p. 113- 127.
- _____ (1999). **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 6ª ed. São Paulo: Cortez.
- DORE, R. (2014). **Afinal, o que significa o trabalho como princípio educativo em Gramsci?** Cadernos Cedes. nº 94. v. 34. Campinas: Unicamp. p. 297 – 316.
- DOURADO, L. F. (2007). **Política e gestão da educação básica no Brasil**. Educação & Sociedade. v. 28. nº 100 – Especial. São Paulo: Cortez. Campinas: CEDES. p. 921 – 946.
- DOWBOR, L. (1985). **Formação do Terceiro Mundo**. 5ª ed. São Paulo: Brasiliense.
- DUARTE, N. (1993). **A individualidade para-si: contribuição a uma teórica**

- histórico-social da formação do indivíduo.** Campinas,SP:Editora Autores Associados.
- DUBS, R. (1999).Las escuelas autónomas: um objetivo deseable, uma consigna de moda o uma jugada del ajedrez político? In. MUNIN, H. (comp.). **La autonomía de la escuela: libertad y equidad?** Buenos Aires/Argentina:Aique. p. 89 – 96.
- DUCI, J. R. (2014).**Teoria Crítica, educação e filosofia: pensando relações...** Revista Latinoame-ricana de la educación. v. 1 . nº 1. p. 107 – 123.
- DUMÉNIL, G. & LÉVY, D. (2004).**O imperialismo na era neoliberal.** Crítica Marxista. nº 18. Rio de janeiro:Revan. p. 11 – 36.
- DURKHEIM, É. (1978). **Da divisão do trabalho social.** In: _____ Os Pensadores. Seleção de textos: José A. Giannotti. Tradução: Carlos A. R. de Moura São Paulo:Abril Cultural. p. 01 – 70.
- EAGLETON, T. (1998). **As ilusões do pós-modernismo.** Tradução: Elisabeth Barbosa. Rio de Janeiro:Zahar.
- _____ (1995).**Capitalismo, modernismo e pós-modernismo.** Crítica Marxista nº 2.São Paulo:Ed. Brasiliense. p. 53 – 68.
- ENGELS, F. (1976).**Anti-Dühring.** Rio de Janeiro:Paz e Terra.
- _____ (1975a).**Do socialismo utópico ao socialismo científico.** In:MARX, K. & ENGELS, F. Textos. v. 1. São Paulo:Edições Sociais. p.05 – 60.
- _____ (1975b). **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem.** In:MARX, K. & ENGELS, F. Textos. v. 1. São Paulo:Edições Sociais. p. 61-74.
- _____ (1975c). **Ludwig Feuerback e o fim da filosofia clássica alemã.** In: MARX, K. & ENGELS, F. Textos. v. 1. São Paulo:Edições Sociais. p. 79 – 117.
- ENGUITA, M. F. (2012).O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In. GENTILI, P. A. A. & SILVA, T. T. da (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação.** 14ª ed. Petrópolis, RJ:Vozes. p. 93 – 110.
- _____ (2003).Da democratização ao profissionalismo. In: FERREIRA, N. S. C. (org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação.** Tradução: Sandra Valenzuela. 4ª ed. ão Paulo:Cortez. p. 97 – 123.
- _____ (1991). Tecnologia e sociedade: a ideologia da racionalidade técnica, a organização do trabalho e a educação. In:SILVA, Tomaz T. (org.).**Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana.** Porto Alegre:Artes Médicas. p. 230 - 253.
- ESCOLA, J. (2016). Ensinar Filosofia no ensino médio/ensino secundário na sociedade do conhecimento: perspectivas e desafios. In: SEVERINO, A. J. (et ali) (orgs.). **O papel formativo da Filosofia.** Jundiaí:Paco Editorial. p. 108.
- EVANGELISTA, J. E. (2006).**Teoria social e pós-modernismo: a resposta do marxismo aos enigmas teóricos contemporâneos.** Cronos. v. 7. nº 2. Natal. p. 271 – 281.
- _____ (1992).**Crise do marxismo e irracionalismo pós-moderno.** São Paulo: Cortez.
- FABIANO, L. H. (2014).Escola de Frankfurt e educação: sociedade de massas e potencial formativo. In. MACIEL, L. S. B. (et al.) (orgs.). **Pesquisas em educação: diferentes abordagens teórico-metodológicas.** Maringá:Eduem. p. 125 – 134.
- FERNANDES, F. (1981).**O que é revolução.** São Paulo:Brasiliense.
- _____ (1986).A formação política e o trabalho do professor. In. CATANI, D. B. (et al.). **Universidade, escola e formação de professores.** São Paulo:Brasiliense. p. 13 – 37.
- FERRY, L. & RENAULT, A. (1988).**Pensamento 68: ensaio sobre o anti-humanismo contempo-râneo.** Tradução: Roberto Markenson et ali. São Paulo:Ensaio..

- FIDALGO, F. S. (1996). **Trabalho e carreira docente: contribuições teórico-metodológicas**. Trabalho & Educação. n° 0. Belo Horizonte/NETE?FAE/UFMG. pp. 94-109.
- FILGUEIRAS, C. A. C. (1996). **Trabalho, sociedade e políticas sociais**. Cadernos de Pesquisa. n° 97. São Paulo:Fundação Carlos Chagas. p. 13 – 20.
- FLICKINGER, Hans-Georg (2011). **Herança e futuro do conceito de formação (Bildung)**. Educação & Sociedade. v. 32. n° 114. Campinas:CEDES.
- _____ (2009). A dinâmica do conceito de formação (Bildung) na atualidade. In: CENCI, ^a V. et al. (orgs). **Sobre filosofia e educação: racionalidade, diversidade e formação pedagógica**. Passo Fundo:Ed. Universidade de Passo Fundo. pp. 64-80.
- _____ (1998). **Para que Filosofia da Educação? 11 teses**. Perspectivas. v. 16. n° 29. Florianópolis. p. 15 – 22.
- FLORENZANO, M. B. B. (1986). **O mundo Antigo: economia e sociedade: (Grécia e Roma)**. 6^a ed. São Paulo:Brasiliense.
- FONTE, S. S. Della (2014). **A formação humana em debate**. In: Educação & Sociedade. v. 35. n° 127. Campinas:CEDES. pp. 379-395.
- FRANCO, A. De (1985). **Autonomia e partido revolucionário**. Goiânia:Ferramenta.
- FREIRE, P. (1996). **Pedagogia da autonomia: subsídios necessários à prática educativa**. 29^a ed. São Paulo:Paz e Terra.
- _____ (1980). **Pedagogia do oprimido**. 8^a ed. Rio de Janeiro:Paz e Terra.
- FREITAG, B. (1994). **O indivíduo em formação**. São Paulo:Cortez.
- FREITAS, H. C. L. de (2007). **A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada**. Educação & Sociedade. v. 28. n° 100 – Especial. São Paulo:Cortez.Campinas:CEDES. p. 1203 – 1230.
- _____ (2003). **Certificação docente e formação do educador: regulação e des-profissionalização**. Educação & Sociedade. v. 24. n° 85. Campinas, SP:CEDES. p. 1095-1124.
- _____ (2004). **Certificação de professores: regulação e desprofissionalização do trabalho docente**. Revista Adusp. p. 43 – 52.
- _____ (2002). **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação**. Educação & Sociedade. v.23. n° 80. Campinas, SP:CEDES. p. 137-168.
- _____ (1999a). A formação dos profissionais da educação básica em nível superior: desafios para as universidades e faculdades/centros de educação. In: BICUDO, M. A. V. & SILVA Jr., C. A. da (orgs.). **Formação do educador e avaliação educacional**. v.2. São Paulo:Ed. UNESP. p. 103 – 127.
- _____ (1999b). **A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores**. Educação & Sociedade Ano XX. n°. 68 – Especial. Campinas,SP:CEDES. p. 17 – 44.
- FREITAS, L.C. (1995). **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papyrus.
- FREUD, S. (1978). **O mal-estar na civilização**. Tradução: José O. de Aguiar Abreu. Coleção: Os pensadores. São Paulo:Abril Cultural. p. 129 – 194.
- FRIGOTTO, G.(2009). **A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe**. Revista Brasileira de Educação. v.14.n° 40. pp. 168-194.
- _____ (1998). Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: _____ (org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis,RJ:Vozes. p. 25 – 54.

- _____ (1996). A formação e a profissionalização do educador: novos desafios. In: SILVA, T. T. da & GENTILI, P. (orgs.). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília:CNTE. p. 75 – 105.
- _____ (1995a). **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo:Cortez.
- _____ (1995b). Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: GOMES, C. M. (et al.). **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. 3ª ed. São Paulo:Cortez. p. 13 – 26.
- _____ (1991). Trabalho – educação e tecnologia: treinamento polivalente ou formação politécnica? In: **Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana**. Porto Alegre:Artes Médicas. p. 254 – 274.
- _____ (1989). O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo:Cortez. p. 69 – 90.
- _____ (1984). **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. São Paulo:Cortez: Autores Associados.
- GADOTTI, M. (1995). **História das ideias pedagógicas**. 3ª ed. São Paulo:Ática.
- _____ (1983). **Educação e Poder: introdução à Pedagogia do Conflito**. São Paulo: Cortez/ Autores Associados.
- GALEANO, E. (1980). **As veias abertas da América Latina**. Tradução: Galeno de Freitas. 11ª ed. Rio de Janeiro:Paz e Terra.
- GALLO, S. (2016). A Filosofia e as novas fronteiras da formação. In: SEVERINO, A. J. (et ali) (orgs.). **O papel formativo da Filosofia**. Jundiaí:Paco Editorial p. 21 – 29.
- _____ (2015). Pensamento e casuística: por uma Filosofia da Educação imanente. In: GENIS, A. D. & GARAY, G. (comp.). **Filosofia de la Educación: tradición y actualidad**. Curitiba:Appris. p. 67 – 70.
- _____ (2007). **Filosofia da Educação no Brasil do século XX: da crítica ao conceito**. Eccos – Revista Científica. v. 9. nº 2. São Paulo. p. 261 – 284.
- GAMBA, J. C. M. & PIRES, J. M. (2016). **O trabalho humano na América Latina: evolução histórica e condições atuais**. Cadernos Prolam/USP. 15 (27). p. 11 – 26.
- GATTI, B. A. (1997). **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas,SP:Autores Associados.
- _____ (1996). Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T. & GENTILI, P. (orgs.). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília:CNTE. p. 09 – 49.
- GIANNOTTI, J. A. (1983). **Trabalho e reflexão: ensaios para uma dialética da sociabilidade**. Cap. II. São Paulo:Brasiliense. p. 80 – 125.
- _____ (1966). **Origens da dialética do trabalho**. São Paulo:Difusão Européia do Livro.
- GIROUX, H. A. & MCLAREN, P. (1994). Formação do professor como uma esfera contra-pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, A. F. & SILVA, T. T. (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo:Cortez. p. 125 – 154.
- GOERGEN, P. (2016). O cuidado de si como papel formativo da Filosofia. In: SEVERINO, A. J. (et ali) (orgs.). **O papel formativo da Filosofia**. Jundiaí:Paco Editorial. p. 149 – 146.
- GOMES, L. R. (2015). **Teoria Crítica da Educação: experiências atuais de pesquisa no Brasil e na Alemanha**. Comunicações. Ano. 22. nº 3. Piracicaba. p. 145 – 154.
- _____ (2010a). **Teoria Crítica e educação em Theodor Adorno**. Revista

- HISTEDBR On line. nº 39. Campinas,SP. p. 286 – 296.
- _____ (2010b). **Teoria Crítica da sociedade e o sentido político da educação**. Linhas Críticas. v. 16. nº 31. Brasília/DF. p. 239 – 258.
- GOMEZ, C. M. (1995). Processo de trabalho e processo de conhecimento. In: _____ (et al.). **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. 3ª ed. São Paulo:Cortez. p. 43 – 59.
- GRAMSCI, A.(s.d.).**Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução: Carlos N. Coutinho. São Paulo:Círculo do Livro.
- GRIMAL, P. (1985).**A mitologia grega**. Tradução: Carlos. N. Coutinho.3ª ed. São Paulo: Brasiliense.
- GRUPO KRISIS (1999).**Manifesto contra o trabalho**. São Paulo:LABUR/FFLCH/USP. Cadernos do LABUR nº 2.
- HABERMAS, J. (1983).**Para a reconstrução do materialismo histórico**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. São Paulo:Brasiliense.
- HALL, S. (2006).**A identidade cultural da pós-modernidade**. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A.
- HANDRAS, A. (2007).**A trajetória do GT trabalho e educação da anped: alguns elementos de análise**. Revisita: Trabalho, Educação e Saúde. v. 5. nº 3. Rio de Janeiro. p. 375 – 398.
- HARNECKER, M. (2000).**Os desafios da esquerda latino-americana**. São Paulo:Ed. Expressão Popular.
- HARVEY, D. (2008).**O neoliberalismo: história e implicações**. Introdução, Cap.1 e 2. Tradução: Adail Sobral e Marria S. Gonçalves. São Paulo:Loyola. p. 11 – 74.
- HEGEL, G.W.F.(1997).**Princípios da Filosofia do Direito**. Tradução: Norberto de Paula Lima. 2ª ed. São Paulo:Ícone.
- _____ (1992). **Fenomenologia do espírito**. (Parte I). tradução: Paulo Meneses et al. Apresentação: Henrique Vaz. 2ª ed. Pretópolis,RJ:Vozes.
- HEIDEGGER, M. (1983).**Sobre o humanismo**. Tradução: Ernildo Stein. In: Coleção: Os Pensado-res.2ª ed. São Paulo:Abril Cultural. p. 147 – 175.
- HERMANN, N. (2016). O papel formativo da Filosofia no ensino superior. In: SEVERINO, A. J. (et ali) (orgs.). **O papel formativo da Filosofia**. Jundiaí:Paco Editorial. p. 167 – 182.
- HESÍODO (1991). **Os trabalhos e os dias** (1ª parte). Introdução,tradução e comentários: Mary de Camargo N. Lafer. São Paulo:Iluminuras.
- HOBSBAWN, E. (1993a).Adeus a tudo aquilo. Tradução: Luis Krausz et ali. In: BLACKBURN, R. (Org.). **Depois da queda: o fracasso do comunismo e o futuro do socialismo**. Tradução: Susan Semler.2ª ed. São Paulo:Paz e Terra. p. 93 – 106.
- _____ (1993b).Renascendo das cinzas. Tradução: Luis Krausz et ali. In: BLACKBURN, R. (Org.). **Depois da queda: o fracasso do comunismo e o futuro do socialismo**. Tradução: Susan Semler.2ª ed. São Paulo:Paz e Terra. p. 255 -270.
- _____ (1982).**Revolucionários: ensaios contemporâneos**. Tradução: João CarlosV. Garcia et ali. Rio de Janeiro:Paz e Terra.
- HORKHEIMER, M. (1990). **Materialismo e metafísica**. In: _____ Teoria Crítica I. Tradução: Hilde Cohn. São Paulo:Perspectiva/EDUSP. p. 31 – 58.
- _____ (1990).**Do problema da previsão nas Ciências Sociais**. In: _____ Teoria Crítica I. Tradução: Hilde Cohn. São Paulo:Perspectiva/EDUSP. p. 89 – 94.
- IANNI, O. (1986). O professor como intelectual: cultura e dependência. In: CATANI, D.B. (et al). **Universidade, Escola e Formação de Professores**. São Paulo:Brasiliense. p. 39 – 49.

- JAMENSON, F. (2004). **Sobre a intervenção cultural**. Crítica Marxista. nº 18. Rio de Janeiro: Revan. p. 65 - 72
- _____ (s.d.). **Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio**. Cap. 1. São Paulo: Ática. p. 27 – 79.
- JAPIASSU, H. & MARCONDES, D. (1996). **Dicionário Básico de Filosofia**. 3ª ed. Revista e ampliada. Rio de Janeiro: Zahar.
- KANT, I. (2013). **Textos seletos**. Tradução: Raimundo Vier et al. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- KOHAN, W. O. (2003). **Três lições de Filosofia da Educação**. Educação & Sociedade. v. 24. nº 82. Campinas. p. 221 – 228.
- KUCINSKI, B. (1993). **Nosso lugar na história**. Teoria & Debate nº 22. São Paulo: Fundação Perseu Abramo. p. 38 – 46.
- KUENZER, A. Z. (1999). **As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando**. In: Educação & Sociedade. Ano XX. nº 68 – Especial. Campinas, SP: CEDES. p. 163 – 183.
- _____ (1998). **Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola**. In: FRIGOTTO, G. (org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis. RJ: Vozes. p. 55-75.
- KURZ, R. (2010). **Razão sangrenta: ensaios sobre a crítica emancipatória da modernidade capitalista e de seus valores ocidentais**. Tradução: Fernando R. De M. Barros. São Paulo: Hedra.
- LAFARGUE, P. (1980). **O direito à preguiça**. São Paulo: Kairós.
- LA GRASSA, G. (1995). **O capitalismo contemporâneo e o papel da teoria marxista**. Crítica Marxista. nº 2. São Paulo: Ed. Brasiliense. p. 92 – 106.
- LEÃO XIII (1991). **Rerum Novarum: carta encíclica sobre a condição dos operários**. Edição Comemorativa. São Paulo: Loyola.
- LECLERE, B. & PUCELLA, S. (2004). **A concepção marxista de ser humano**. In: _____ **As concepções do ser humano: teorias e problemáticas**. Lisboa: Instituto Piaget. p. 217 – 273.
- LEFEBVRE, H. (1979). **Lógica Formal/Lógica Dialética**. Tradução: Carlos N. Coutinho. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- LEITE, I. (2012). **Sobre o fim e a afirmação da categoria trabalho: uma retrospectiva dos debates e um ensaio bibliográfico**. Boletim Técnico Senac. v. 38. nº 2. Rio de Janeiro. pp. 17- 26.
- LEITE, K. C. (2016). **Apontamentos sobre a categoria trabalho**. In: FRANCA, G. C. & LEITE, K. C. (orgs.). **Cidade, natureza, educação: olhares marxistas**. São Paulo: Xamã. p. 55 – 67.
- LÊNIN, V. I. (2009). **As três fontes e as três partes constitutivas do marxismo**. 1ª ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Expressão Popular.
- _____ (1989). **Cadernos filosóficos**. Tradução: BARATA-MOURA, J. et al. Edições Avante: Lisboa/Eduções Progresso: Moscou.
- _____ (1988). **Que fazer?** Apresentação: F. Fernandes. São Paulo: Hucitec.
- _____ (1979). **A revolução proletária e o renegado Kautsky**. Tradução: Aristides Lobo. São Paulo: Ed. Ciências Humanas.
- _____ (1978). **O Estado e a revolução**. Tradução: Aristides Lobo. São Paulo: Hucitec
- LERENA, C. (1991). **Trabalho e formação em Marx**. In: SILVA, Tomaz T. (org.). **Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana**. Porto Alegre: Artes Médicas. p. 119 – 133.
- LESSA, S. (2010). **Descaminhos da esquerda: da centralidade do trabalho à**

- centralidade da política.** Crítica Marxista. nº 30. São Paulo:Ed.Unesp. p. 157 – 160.
- _____ (2005). **História e Ontologia: a questão do trabalho.** Crítica Marxista. nº 20. São Paulo:Revan. p.70-89.
- _____ (1997). **Centralidade do trabalho: qual centralidade?** Revista de Ciências Humanas. v. 15. nº 22. Florianópolis:Ed. UFSC. p. 153-164.
- LIBÂNIO, J. C. & PIMENTA, S. G. (1999).**Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança.** Educação & Sociedade. Ano XX. nº 68 – Especial. Campinas, SP:CEDES. p. 239 – 277.
- LOCKE, J. (1999).**Segundo tratado sobre o governo civil e outros escritos.** Tradução: Magda Lopes et al. 2ª ed. Petrópolis,RJ:Vozes.
- LOMBARDI, J. C. (2008). Educação, ensino e formação profissional em Marx e Engels. In: _____ & SAVIANI, D. (orgs.). **Marxismo e educação.** 2ª ed. Campinas,SP:Autores Associados:HISTEDBR. p. 01 – 38.
- LOPES, R. P. (2000).**Pedagogia e emancipação.** São Paulo:Olho d' Água.
- LORIERI, M. A. (2016). Papel formativo da Filosofia: contribuições a partir do V Congresso da Sofelp. In: SEVERINO, A. J. (et ali) (orgs.). **O papel formativo da Filosofia.** Jundiaí:Paco Editorial. p. 231 – 265.
- _____ (2012). **A educação entre a tradição e as exigências de inovação: papel do pensamento.** In: Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade. Salvador. v. 21. nº 38. Jul/Dez. p 229 – 237.
- LOURENÇO, G. G. (2012).**O fim do fim do trabalho: uma crítica a chamada sociedade pós-industrial e sua relação com os movimentos dos trabalhadores.** Primeiros Estudos. nº 3. São Paulo. p. 104-121.
- LÖWY, M. (2013).**As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento.** Tradução: Juarez Guimarães et al. 10ª ed. São Paulo: Cortez.
- _____ (1978).**Método dialético e teoria política.** São Paulo:Paz e Terra.
- L6UCK, H. (2006).**Concepções e processos democráticos de gestão educacional.** Petrópolis, RJ: Vozes.
- LUCKÁS, G. (1978).**As bases ontológicas da atividade humana.** Temas de Ciências Humanas v.4.São Paulo:Livraria Editora Ciências Humanas. p. 01 – 18.
- LUCENA, C. (2008). Marxismo, crise do capitalismo monopolista e qualificação dos trabalha-dores. In: _____ & SAVIANI, D. (orgs.). **Marxismo e educação.** 2ª ed. Campinas, SP:Autores Associados:HISTEDBR. p. 181 – 201.
- LUCKESI, C. C. (1990).**Filosofia, exercício do filosofar e prática educativa.** Em Aberto. Brasília. Ano 9. nº 45. p. 29 – 47.
- LÜDKE, M. & BOING, L. A. (2012). **Do trabalho à formação de professores.** Cadernos de Pesquisa. nº 146. São Paulo:Fundação Carlos Chagas. p. 428 – 451.
- LÜDKE, M. et ali. (1999).**Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores.** Educação & Sociedade. Ano XX. Nº 68 – Especial. Campinas,SP:CEDES. p. 278 – 298.
- LÜDKE, M. (1996).**Sobre a socialização profissional de professores.** Cadernos de Pesquisa. nº 99. São Paulo:Fundação Carlos Chagas. p. 05 – 15.
- LUXEMBURGO, R. (2003). **Reforma ou revolução?** Tradução: Livio Xavier 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular.
- MAAR, W. L. (2006). **A dialética da centralidade do trabalho.** Ciência & Cultura. v. 58. nº 4. São Paulo.
- _____ (1991). **O trabalho forma.** Teoria e Debate. nº 13. Revista do Partido dos Trabalhadores. São Paulo. p. 62 – 65.
- MACÁRIO, E. (1999). **Sobre a relação trabalho-educação numa perspectiva**

- ontológica.** Revista do NETE. nº 5. Belo Horizonte:UMG. p. 80 – 97.
- MACHADO, L. R. de S. (1991). **Politecnia, escola unitária e trabalho.** 2ª ed. São Paulo:Cortez/ Autores Associados.
- MACIEL, E. S. B. (2014).**Pesquisas em educação: diferentes opções e fundamentos teórico-metodológicos para o investigador.** In: _____ et al. (Orgs.).Pesquisas em educação: diferentes abordagens teórico-metodológicas. Maringá:Eduem. p. 13-29.
- MANACORDA, M. (1996). **Marx e a pedagogia moderna.** Tradução: Newton R. de Oliveira. 2ª ed. São Paulo:Cortez.
- _____ (1991). Humanismo de Marx e industrialismo de Gramsci. In: SILVA, Tomaz T. (org.).**Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana.** Porto Alegre:Artes Médicas. p. 94 – 116.
- MANDEL, E. (1984).**A teoria leninista da organização.** São Paulo:Editora Aparte.
- MANFREDI, S. M. (1999). **Trabalho, qualificação e competência profissional: das dimensões conceituais e políticas.** Educação & Sociedade. v.19. nº 64. Campinas,SP: CEDES.
- MARCONDES, O. M. (2014).**Filosofia e educação no pensamento de Leopoldo Zea.** Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación. v. 1. nº 1. p.31 – 51.
- MARCUSE, H. (1998).**Sobre os fundamentos filosóficos do conceito de trabalho da ciência econômica.** In: _____ Cultura e Sociedade. Tradução: Wolfgang I. Maar. v.2. Rio de Janeiro :Paz e Terra. p. 07 – 50.
- MARIE, Jean-Jacques. (1990). **O trotskismo.** Tradução: Alice K. Miyashiro. São Paulo:Perspectiva.
- MARTINS, A. M. (2002a).**Autonomia da escola: a (ex) tensão do tema nas políticas públicas.** São Paulo:Cortez.
- _____ (2002b).**Autonomia e educação: a trajetória de um conceito.** Cadernos de Pesquisa. Nº 115. São Paulo:Fundação Carlos Chagas.
- MARTINS, M. F. (2016).Educação e ensino no marxismo originário In: FRANCA, G. C. & LEITE, K.C. (orgs.). **Cidade, natureza, educação: olhares marxistas.** S. Paulo: Xamã. p.181-198.
- MARX, K. & ENGELS, F. (1992). **Textos sobre educação e ensino.** 2ª ed. São Paulo: Moraes.
- MARX & ENGELS (s.d.a). **Manifesto do partido comunista** . In: _____ Textos. v.3. São Paulo:Edições Sociais/Ed. Alfa-Omega. p.13-47.
- _____ (s.d.b.).**Mensagem do Comitê Central à Liga dos Comunistas.** In: _____ Textos. v.3. São Paulo:Edições Sociais/Ed. Alfa-Omega. p. 83 – 92.
- _____ (s.d.c). **A ideologia alemã.** Tradução: Conceição Jardim et al. v.1 Lisboa: Editorial Presença/Brasil:Martins Fontes.
- MARX, K. (1993a). **A questão judaica.** Tradução: Artur Morão. Lisboa:Edições 70.
- (1993b).**Contribuição à crítica da filosofia do direito de Hegel (introdução).** Tradução: Artur Morão. Lisboa:Edições 70.
- _____ (1993c).**Manuscritos econômico-filosóficos.** Tradução: Artur Morão. Lisboa:Edições 70.
- _____ (1985). **O capital: crítica da economia política.** Apresentação: Jacob Gorender. Revisão:Paul Singer. Tradução: Regis Barbosa et al. 2º ed. v. 1. Livro Primeiro. Tomo I. São Paulo: Nova Cultural.
- _____ (1978a)**Teses contra Feuerbach** In: _____ Coleção: Os pensadores. Seleção de textos: José A.Giannotti. Traduções: José C.Bruni (et al.). 2ª ed. São Paulo:Abril Cultural. p.47–53.
- _____ (1978b). **Salário, preço e lucro.** In: _____ Coleção: Os pensadores. Seleção de textos: José A.Giannotti. Traduções: José C.Bruni (et al.). 2ª ed. São

- Paulo:Abril Cultural. p. 55 – 99.
- _____ (1978c).**Para a crítica da Economia Política**. In:_____ Coleção: Os pensadores. Seleção de textos: José A.Giannotti. Traduções: José C.Bruni (et al.). 2ª ed. São Paulo:Abril Cultural. p. 101 – 125.
- _____ (1978d).**O 18 Brumário de Luis Bonaparte**. In:_____ Coleção: Os pensadores. Seleção de textos: José A.Giannotti. Traduções: José C.Bruni (et al.). 2ª ed. São Paulo:Abril Cultural. p.329 – 404.
- _____ (1976). **Miséria da filosofia**. São Paulo:Grijalbo.
- _____ (1975a).**A guerra civil na França**. In:_____ Textos. v. 1. São Paulo: Edições Sociais. p. 155 – 219.
- _____ (1975b).**Crítica do programa de Gotha**. In:_____ Textos. v. 1. São Paulo: Edições Sociais. p. 221 – 243.
- _____ (s.d.a.).**A burguesia e a contra-revolução**. In: MARX, K. & ENGELS, F. Textos v. 3. São Paulo:Alfa-Omega. p. 48 – 51.
- _____ (s.d.b.).**As lutas de classes na França de 1848 a 1850**. In: MARX, K. & ENGELS, F. Textos v. 3. São Paulo:Alfa-Omega. p. 93 – 198..
- _____ (s.d.c.).**Manifesto de lançamento da Associação Internacional dos Trabalhadores**. In: MARX, K. & ENGELS, F. Textos v. 3. São Paulo:Alfa-Omega. p. 313 – 321.
- _____ (s.d.d.).**Estatuto da Associação Internacional dos Trabalhadores**. In: MARX, K. & ENGELS, F. Textos v. 3. São Paulo:Alfa-Omega. p. 322 – 325.
- MAUÉS, O. C. (2003).**Reformas internacionais da educação e formação de professores**. Cadernos de Pesquisa. nº 118. São Paulo:Fundação Carlos Chagas. p. 89 – 117.
- MAZZOTTI, T. B. (1999).**Filosofia da Educação: uma outra filosofia?** Perspectiva. v.17. nº 32. Florianópolis. p. 15 – 32.
- MEIKSINS, P. (1996).**Trabalho e capital monopolista para os anos 90: uma resenha crítica do debate sobre o processo de trabalho**. Crítica Marxista. nº 3. São Paulo:Brasiliense. p. 106 – 117.
- MELLO, G. N. de (1990). **Social Democracia e educação: teses para discussão**. São Paulo: Cortez/Autores Associados.
- MELO, M. T. L. De (2001).Os desafios do cotidiano escolar. In: FERREIRA, N. S. C. & AGIAR, M. A. da S. **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 3ª ed. São Paulo: Cortez. p. 243 - 254.
- _____ (1999).**Programas oficiais para formação dos professores da educação básica**. Educação & Sociedade. Ano XX. nº 68 – Especial. Campinas,SP: CEDES. p. 45 - 60.
- MENDES, D. T. (1983). Existe uma Filosofia da Educação Brasileira? In:_____ (Coord.) **Filosofia da Educação Brasileira**. Rio de Janeiro:Civilização Brasileira. p. 49 – 133.
- MENESES, P. (1985). **Para ler a fenomenologia do espírito**. São Paulo:Loyola.
- MERLEAU-PONTY, M. (1980).**As aventuras da dislética** (epílogo). Tradução: Marilena de S. Chauí. Et al. São Paulo:Abril Cultural. p. 47 – 69.
- MÉSZÁROS, I. (2005).**A educação para além do capital**. Tradução: Isa Tavares. São Paulo: Boitempo.
- _____ (1997).Ir além do capital. In: COGGIOLA, O.(org.).**Globalização e socialismo**. São Paulo:Xamã. p. 143 – 154.
- MIGEOTTE, L. (2005).Os filósofos gregos e o trabalho na Antiguidade. In: MERCURE, D. & SPURK, J. **O trabalho na história do pensamento ocidental**. Tradução: Patrícia C. R. Reuilard et al. Petrópolis,RJ:Vozes. p. 17 – 36,

- MODIN, B. (1980). **O homem, quem é ele? Elementos de Antropologia Filosófica**. Tradução: R. Leal Ferreira et al. São Paulo:Paulus.
- MORAES, J. Q. de (2002). **Império, guerra e terror**. Crítica Marxista. nº 14. São Paulo:Boitempo. p. 09 – 25.
- MORAES NETO, B. R. de (2002). **O século XX e a teoria marxista do processo de trabalho**. Crítica Marxista. nº 15. São Paulo:Boitempo. p. 71 – 84.
- MORIN, E. (2015). **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução: Eliane Lisboa. 5ª ed. Porto Alegre: Sulinas.
- _____ (1994). **Ciência com consciência**. Ed. revisada/aumentada. Tradução: Maria G. de Bragança et al. Portugal: Europa-América.
- MOTA, F. A. B. da (2013). **Entre a educação e a filosofia: aspectos históricos da Filosofia da Educação como disciplina acadêmica e campo de investigação**. Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade. v. 22. nº 39. p. 19 – 30.
- NACARATO, A. M. et al (1998). O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível... abrindo as cortinas. In: GERALDI, C. M. G. et al (orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras- Associação de Leitura do Brasil. p. 73 – 104.
- NASSER, R. M. (2012). Considerações sobre o conceito de cultura estratégica. In: SILVA FILHO, E. B. & MORAES, R. F. De (orgs.). **Defesa nacional para o século XXI**. Rio de Janeiro: IPEA. p. 185 – 199.
- NIETZSCHE, F. (1983). **Para além de bem e mal: prelúdio de uma filosofia do porvir**. Tradução: Rubens R. Torres Filho. 267 – 294. In: Os Pensadores. 3ª ed. São Paulo: Abril Cultural. p.
- NOGARE, P. D. (1985). **Humanismos e anti-humanismos: introdução à Antropologia Filosófica**. 10ª ed. Petrópolis: Vozes.
- NOGUEIRA, M. A. (1990). **Educação, saber, produção em Marx e Engels**. São Paulo: Cortez/Autores Associados.
- NOSELLA, P. (2010). **A escola de Gramsci**. 4ª ed. São Paulo: Cortez.
- _____ (2009). A construção histórica do trabalho como princípio educativo. In: MENEZES NETO, A. J. de (et al.). **Trabalho, política e formação humana: interlocuções com Marx e Gramsci**. São Paulo: Xamã. p. 43 – 49.
- _____ (1998). O compromisso político do intelectual. In: _____ **Qual compromisso político? Ensaios sobre a educação brasileira pós-ditadura**. Bragança Paulista: EDUSF. p. 07 – 21.
- _____ (1995). Trabalho e educação. In: GOMES, C. M. (et al.). **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. 3ª ed. São Paulo: Cortez. p. 27 – 41.
- _____ (1991). O trabalho como princípio educativo em Gramsci. In: SILVA, Tomaz T. (org.). **Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana**. Porto Alegre: Artes Médicas. p. 134 – 159.
- NOSELLA, P. & BUFFA E. (2013). **Instituições escolares: por que e como pesquisar**. 2ª ed. Campinas. SP: Ed. Alínea.
- NOSELLA, P. & TEODORA, E. G. (2011). O trabalho como princípio pedagógico em Marx, Lênin e Gramsci e sua problemática na atualidade. In: ROSÁRIO, M. J. A. (et al.). **Políticas públicas educacionais**. Campinas, SP: Alínea. p. 13 - 19
- OFFE, C. (1989). **Capitalismo desorganizado: transformações contemporâneas do trabalho e da política**. Tradução: Wanda C. Brant et al. São Paulo: Brasiliense.
- OLIVEIRA, C. R. de (1987). **História do trabalho**. Série: Princípios. São Paulo: Ática.
- OLIVEIRA, D. A. (2008). **O trabalho na América Latina: identidade e profissionalização**. Revista Retratos da Escola. Brasília. v. 2. nº 2-3. p. 29 – 39.

_____ (2007). **Política educacional e a reestruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano.** Educação & Sociedade. Campinas, SP: CEDES. v. 28. n° 99.

_____ (2004). **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização.** Educação & Sociedade. v. 25. n°89. São Paul: Cortez. Campinas, SP: CEDES. p. 1127 – 1144.

OLIVEIRA, M. A. M. et al. (2009). A concepção crítico-dialética na educação: alternativa à concepção do aprender-a-aprender, priorizada pela pós-modernidade. In: MENEZES NETO, A. J. de (et al.). **Trabalho, política e formação humana: interlocuções com Marx e Gramsci.** São Paulo: Xamã. p. 71 - 98.

OLIVEIRA, R. (1999). **Empregabilidade e competência: conceitos novos sustentando velhos interesses.** Revista do NETE. n° 5. Belo Horizonte: UFMG. p. 50 – 63.

OURIQUE, M. L. H. (2010). **Performances da docência: compreensão das dimensões filosóficas da formação.** Revista Brasileira da Educação. v. 15. n° 45. Rio de Janeiro p. 544- 554.

PAGNI, P. A. (2016). Considerações sobre a educação filosófica no ensino médio e seu sentido ético-formativo. In: SEVERINO, A. J. (et ali) (orgs.). **O papel formativo da Filosofia.** Jundiaí: Paco Editorial. p. 129 – 146.

_____ (2014). **Filosofia da Educação no Brasil: concepções, impasses e desafios para a sua constituição como campo de pesquisa e o seu ensino nas duas últimas décadas.** Revisita: Educação e Filosofia. Uberlândia. v. 28. n° 56. p. 773 – 808.

_____ & DALBOSCO, C. A. (2013). **As produções do GT-17 da ANPED e o seu papel para o desenvolvimento da Filosofia da Educação no Brasil.** Caxambu. ANPED. Disponível. ANPED. br. (acesso: Julho/2018).

PAULO II, J. (1981). **O trabalho humano.** 4ª ed. São Paulo: Paulinas.

PARO, V. H. (1999). Parem de preparar para o trabalho! Reflexões acerca dos efeitos do neo-liberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETI, C.J. (et al.). **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã. p. 101 – 120.

_____ (1988). **Administração escolar: introdução crítica.** 3ª ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados.

PELLEGRINI, T. (1995). **Aspectos da produção cultural brasileira contemporânea.** Crítica Marxista. n° 2. São Paulo: Brasiliense. p. 69 - 91.

PEREIRA, A. (1979). **Ensaio históricos e políticos.** Apresentação: Heitor F. Lima. São Paulo: Alfa-Omega.

PEREIRA, J. E. D. (1999). **As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente.** Educação & Sociedades. Ano XX. n° 68 – Especial. Campinas, SP: CEDES. p. 109 – 125.

PEREIRA, Waly Chan et al. (2000). **A formação dos formadores em face dos novos conceitos da produção no contexto da globalização.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. v.81 n° 198. Brasília. Mai/Ago. P; 209 – 218.

PINHEIRO, M. M. K. (2012). **Estado informacional: implicações para as políticas de informação e de inteligência no limiar do século XXI.** Varia História. v. 28. n° 47. Belo Horizonte.

PINTO, A. V. (1979). **Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica.** Cap. I a VII. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. p. 01-156.

PINTO, F. C. (1996). **A formação humana no projeto da modernidade.** Lisboa: Instituto Piaget.

- PISTRAK, (1981). **Fundamentos da escola do trabalho**. Tradução: Daniel A. Reis Filho. São Paulo:Brasiliense.
- PLATÃO (2003). **Mênnon**. Tradução: Maura Iglésias. Texto estabelecido e anotado por: Jonh Büernet. 2ª ed. Rio de Janeiro:Ed. PUC/Rio/Loyola.
- POCHMANN, M. (2012). **Trabalho e formação**. Educação e Realidade. n 02. v. 37. Porto Alegre. p. 491 – 508.
- POMAR, V.(2016a).**Brasil: variáveis estratégicas**. Crítica Marxista. nº 42. São Paulo. p. 163 – 169. Acesso em julho/2018.
- _____ (2016b).Marxismo e estratégia política. In. FRANCA, G. C. & LEITE, K. C. (org.). **Cidades, natureza, educação: olhares marxistas**. São Paulo:Xamã. p.43 – 54.
- PORTELLA, A. L.V. & DACOLETO, C. A. da S. (2018?).**A relação entre Trabalho e Educação nas produções da ANPED: o GT 9 em foco**.4º Congresso Internacional de Educação, Pesquisa e Gestão. Disponível: <http://www.ANPED.br>
- PRADO Jr, C. (1978).**A revolução brasileira**. 6ª ed. São Paulo:Brasiliense.
- PRADO, E. (2003).**Pós-grande indústria: trabalho imaterial e fetichismo – uma crítica a A. Negri e M. Hardt**. Crítica Marxista. nº 17. Rio de janeiro:Revan. p. 109 – 130.
- PUCCI, B. (2018).**Teoria Crítica e Educação:contribuições da Teoria Crítica para a formação do professor**. Disponível: [www.Teoria Crítica e Educação](http://www.TeoriaCríticaeEducação.com.br). Acesso. Julho de 2018.
- _____ (1998).**Filosofia da Educação: para quê?** Perspectiva. v. 16. nº 29. Florianópolis. p. 23 – 43.
- RAFAGNIN, M. S. & RAFAGNIN, T. R. (2016). **O debate sobre a centralidade do trabalho**. Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas. v. 02. nº 1. Pelotas,RGS. p. 107-119.
- RAGO, L. M. & MOREIRA, E. F. P. (1986). **O que é taylorismo**. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense.
- RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. (2001). **Do ato de ensinar numa sociedade administrada**. Cadernos CEDES. v. 21. nº 54. Campinas:Unicamp.
- REGATIERI, R. P. (2012).**Negatividade e ruptura: configurações da crítica de Robert Kurz**. São Paulo:Annablume/FAPESP.
- ROBAINA, R. (2016). Marxismo e consciência de classe. In: FRANCA, G. C. & LEITE, K. C. (org.). **Cidades, natureza, educação: olhares marxistas**. São Paulo: Xamã. p. 29 – 42.
- ROMÃO, J. E. (2005). **Pesquisa na instituição superior: referencial teórico, que bicho é este?** Cadernos de Pós-Graduação. v. 4. São Paulo. p. 19 – 32.
- ROSTOVTZEEFF, M. (1986).**História da Grécia**. Tradução: Edmond Jorge. 3ª ed. Rio de Janeiro:Ed. Guanabara.
- RUMMERT, S. M. (2000). **Educação e identidade dos trabalhadores: as concepções do capital e o trabalho**. São Paulo:Xamã/Niterói:Intertexto.
- SADER, E. (2001).Hegemonia e contra-hegemonia para um outro mundo possível. In: SEOANE, J. & TADDEI, E. (orgs.).**Resistências mundiais: de Seattle a Porto Alegre**. Petrópolis,RJ:Vozes. p. 122 – 145.
- SAES, D. (2005).Educação e socialismo. In: GALVÃO, A (Org. et al.). **Marxismo e socialismo no século 21**. Campinas,SP:Unicamp/IFCH:Xamã. p. 29 – 40.
- SALAMITO, J-M. (2005).Trabalho e trabalhadores na obra de Santo agostinho. In. MERCURE, D. & SPURK, J. **O trabalho na história do pensamento ocidental**. Tradução: Patrícia C. R. Reuilard et al. Petrópolis,RJ:Vozes. p. 37 – 62.
- SANFELICE, J. L. (2008). Dialética e pesquisa em educação. In: _____ &

- SAVIANI, D. (orgs.). **Marxismo e educação**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR. p. 69 – 94.
- SANTOS, B. S. (2008). **Um discurso sobre as ciências**. 5ª ed. São Paulo: Cortez.
- _____. (1997). **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 3ª ed. São Paulo: Cortez.
- SANTOS, B. de S. & COSTA, H. A. (2005). Para ampliar o cânone do internacionalismo operário (introdução). In: _____ (org.). **Trabalhar o mundo: os caminhos do novo internacionalismo operário**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. p. 21 – 75.
- SANTOS FILHO, J. C. dos (1997). Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: GAMBOA, Silvio S. (Org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 2ª ed. São Paulo: Cortez. p. 13 – 59.
- SANTOS, J. F. dos (1986). **O que é o pós-moderno**. Coleção: Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense.
- SANTOS, J. H. (1993). **Trabalho e riqueza na fenomenologia do espírito de Hegel**. São Paulo: Loyola.
- SANTOS, L. L. de C. P. (2000). **A implementação de políticas do Banco Mundial para a formação docente**. Cadernos de Pesquisa. nº111. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. p. 173 – 182.
- _____. (1999). Saberes escolares e o mundo do trabalho. In: FERRETI, C.J. (et al.). **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã. p. 63 – 74.
- SAVIANI, D. & DUARTE, N. (2010). **A formação humana na perspectiva histórico-ontológica**. Revista Brasileira de Educação. v. 15. nº 45. Rio de Janeiro. p. 422-433.
- SAVIANI, D. (2008). Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: _____ (et al.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados. p. 223 – 274.
- _____. (2007). **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação. v.12. Nº 34. Rio de Janeiro. p. 152-165.
- _____. (2005). Pedagogia socialista: concepção e problemas atuais. In: GALVÃO, A (Org. et al.). **Marxismo e socialismo no século 21**. Campinas, SP: Unicamp/IFCH: Xamã. p. 41 – 56.
- _____. (1997). **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 6ª ed. Campinas: Autores Associados.
- _____. (1994). O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, C. J. (et al.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes. p. 151 – 168.
- _____. (1990). **Contribuições da Filosofia para a Educação**. Em Aberto. Brasília. Ano 9. nº 45. p. 02 – 09.
- _____. (1985). **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 5ª ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados.
- _____. (1983). Tendências e correntes da educação Brasileira. In: MENDES, D. T. Coord.). **Filosofia da Educação Brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. p. 19 – 47.
- SCHAFF, A. (1990). **Sociedade informática**. Tradução: Carlos Eduardo J. Machado et al. São Paulo: UNESP/Brasiliense.
- SCHWARZ, R. (1987). **Que horas são? Ensaios**. São Paulo: Cia das Letras.
- SEOANE, J. & TADDEI, E. (2001). De Seattle a Porto Alegre: passado, presente e futuro do movimento antimundialização neoliberal. Tradução: Ana C. Ferreira. In: _____ (orgs.). **Resistências mundiais: de Seattle a Porto Alegre**.

Petrópolis, RJ: Vozes. p. 149 – 185.

SEMERARO, G. (2013a). Trabalho e formação do homem em Hegel e Marx: atualidade de um pensamento revolucionário. In: CUNHA, D. M. (et al). **Formação/ profissionalização de professores e formação profissional e tecnológica: fundamentos e reflexões contemporâneas**. Belo Horizonte: Ed.PUC-Minas. p. 31 – 52.

_____ (2013b). **A concepção de “trabalho” na filosofia de Hegel e de Marx**. Educação e Filosofia. v.27. Nº 53. Uberlândia. p. 87-104.

_____ (2006). **Intelectuais “orgânicos” em tempos de pós-modernidade**. Cadernos Cedes. v.26. nº 70 Campinas:Unicamp.

SEVE, L. (1989). A personalidade em gestação. In. SILVEIRA, P. & DORAY, B. (orgs.). **Elementos para uma teoria marxista da subjetividade**. São Paulo: Vértice. Ed. Revista dos Tribunais. p. 147 – 178.

SEVERINO, A. J. (2018). **Desafios para a Filosofia da Educação na América Latina**. (mimeo).

_____ (2016). A Filosofia da Educação sob a inspiração da Sofelp. In: _____ (et ali) (orgs.). **O papel formativo da Filosofia**. Jundiaí: Paco Editorial. p. 219 – 229.

_____ (2015). **Do estatuto epistemológico da Filosofia da Educação: o embate entre reflexão e criação de conceitos**. Educação em Foco. v. 20. nº 1. Juiz de Fora. p. 15 – 38.

_____ (2014) **Um balanço (provisório...) da Filosofia da Educação na América Latina**. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación. v. 1. nº 2. p. 155 – 174.

_____ (2013). **Os 20 anos do GT Filosofia da Educação e sua contribuição para a constituição do campo investigativo da Filosofia da Educação**. Caxambu. Disponível. ANPED. br. (Acesso: Julho/2018).

_____ (2012). **Educação, sujeito e história**. 3ª ed. São Paulo: Olho d'água.

_____ (2006). **A busca do sentido da formação humana: tarefa da filosofia da educação**. Educação & Pesquisa. v. 32. nº 3. São Paulo. p. 619-634.

_____ (2002). **Competência técnica e sensibilidade ético-política: o desafio da formação dos professores**. In: Subsídios ao debate do Plano Estadual de Educação-Fórum Estadual em Defesa da Escola Pública, Caderno nº1. p.07 – 20.

_____ (2001). **A contribuição da teoria crítica para a formação do indivíduo como sujeito**. Psicologia & Sociedade. 13 (2). p. 160 – 165. (?)

_____ (1998). **Produção de conhecimento, ensino/aprendizagem e educação**. Interface – Comunicação, Saúde, Educação. v.2. nº 3. Botucatu.

_____ (1997). **A Filosofia contemporânea no Brasil: conhecimento, política e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes.

_____ (1996). **A filosofia da educação: buscando o sentido histórico e social da educação**. Educação e Filosofia. 10 (20). Uberlândia: Udufu. p. 67 – 75.

_____ (1994). **Filosofia da Educação: construindo a cidadania**. Coleção Aprender e Ensinar. São Paulo: FTD.

_____ (1990). **A contribuição da filosofia para a educação**. Em Aberto. Ano 9. nº 45. Brasília. Jan/Mar. p. 18 – 25.

SILVA, E. T. (1996). **O professor e o combate à alienação imposta**. Questões de nossa época. v. 57. 3ª ed. São Paulo: Cortez.

SILVA, F. C. (2007). **The Matrix: a aventura da formação no mundo tecnologicado**. Educação & Sociedade. v. 28. nº 101. Campinas, SP > CEDES. p. 1545-1561.

SILVA, J. M. da (1996). **A autonomia da escola pública: a re-humanização da escola**.

Campinas, SP:Papirus.

SILVA, L. B. (2017). **Trabalho: notas sobre fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Trabalho, Política e Sociedade. v. II. nº 02. p. 187-201.

SILVA Jr, J. dos R. & GONZÁLEZ, J. L. C. (2001). **Formação e trabalho: uma abordagem ontológica da sociabilidade**. São Paulo:Xamã.

SILVA, T. T. (2012).A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In. GENTILI, P. A. A. & SILVA, T. T. da (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 14ª ed. Petrópolis,RJ:Vozes. p. 09 – 29.

_____ (1999). Educação, trabalho e currículo na era do pós-trabalho e da pós-política. In: FERRETI, C. J. (et al.). **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** São Paulo:Xamã. p. 75 – 83.

_____ (1991). Produção, conhecimento e educação: qual é a conexão? In: _____ (org.). **Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana**. Porto Alegre:Artes Médicas. p. 217 – 229.

SILVEIRA, P. (1989).Da alienação ao fetichismo: formas de subjetivação e de objetivação. In. SILVEIRA, P. & DORAY, B. (orgs.).**Elementos para uma teoria marxista da subjetividade**. São Paulo:Vértice.Ed. Revista dos Tribunais. p. 41 – 76.

SINGER, P. (1998).**De dependência em dependência: consentida, tolerada, desejada**. Estudos Avançados. v. 12. nº 33. São Paulo.

SHIGUNOV NETO, A. & MACIEL, E. S. B. (2011).As políticas neoliberais e a formação de professores: propostas de formação simplistas e aligeiradas em épocas de transformações. In: MACIEL, L. S. B. et al (Org.). **Formação de Professores: passado, presente e futuro**. 2ª ed. São Paulo:Cortez. p. 35-76.

SMITH, A. (1974).**Investigação sobre a natureza e as causas da riqueza das nações**. Coleção: Os Pensadores. Livro I. Cap. I, II, III, IV, VIII e X. Tradução: Conceição J. M. do Carmo Cary et al. São Paulo:Abril Cultural.

SORATO, L. & PINTO, R. M. (1999). **Burnout e carga mental de trabalho**. In: CODO, W. (Coord.). Educação, carinho e trabalho. Petrópolis,RJ/Vozes. Brasília/CNTE/UNB. p. 282-292.

SOUZA JR, H. P. de (2013). O problema da emancipação humana em Gramsci, Adorno, Horkheimer e Marx. In: CUNHA, D. M. (et al). **Formação/profissionalização de professores e formação profissional e tecnológica: fundamentos e reflexões contemporâneas**. Belo Horizonte: Ed. PUC-Minas. p. 53 – 67.

_____ (2009).A centralidade ontológica do trabalho como essência da educação e dos conhecimentos In. MENEZES NETO, A. J.de (et al.). **Trabalho, política e formação humana: interlocuções com Marx e Gramsci**. São Paulo:Xamã. p. 129 – 138.

_____ (1997).**Reflexões necessárias sobre o problema da formação do sujeito na atualidade**. Revista do NETE. Nº 1. Belo Horizonte:UFMG. p. 74-90.

SOUZA JR, J. (1999).**Politecnicidade e onilateralidade em Marx**. Revista no NETE. nº 5. Belo Horizonte:UFMG. p. 98 - 114.

SPURK, J. (2005).A noção de trabalho em Karl Marx. In. MERCURE, D. & SPURK, J. **O trabalho na história do pensamento ocidental**. Tradução: Patrícia C. R. Reuilard et al. Petrópolis,RJ:Vozes. p. 189 – 211.

SUCHODOLKI, B. (1967). **La educacion humana del hombre**. Parte I. Barcelona: Editorial Laia. p. 09 – 127.

TEIXEIRA, A. (2001).**O problema de formação do magistério**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. v.82. nº 200/201/202. Brasília. p.199-206.

_____ (1975).**Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola**. 7ª ed. São Paulo:Cia Editora Nacional.

- _____ (1968). **Educação não é privilégio**. 2ª ed. Revista e ampliada. São Paulo:Ed. Nacional.
- THOMPSON, E.P. (1987a). **A miséria da teoria: ou um planetário de erros**. Tradução: Waltensin Dutra. Rio de Janeiro:Zahar.
- _____ (1987b). **A formação da classe operária inglesa: a árvore da liberdade**. Tradução: Denise Bottmann. 3ª ed. v. I. Rio de Janeiro:Paz e Terra.
- TOMAZETTI, E. M. (2016). Papel da Filosofia na formação de educadores. In: SEVERINO, A. J. (et ali) (orgs.). **O papel formativo da Filosofia**. Jundiaí:Paco Editorial. 69 – 84.
- TREVISAN, A. L. (2011). **Filosofia da Educação e formação de professores no velho dilema entre teoria e prática**. Educação em Revista. Nº 42. Curitiba. Acesso. Julho de 2018.
- TRINDADE, L. S. (1978). **As raízes ideológicas das teorias sociais**. São Paulo:Ática.
- TROTSKY, L.(2015). **Três concepções sobre a revolução russa**. Tradução: Gilson Dantas. São Paulo:Bcop.
- _____ (2009). **O programa de transição**. Tradução: Ana B. Da Costa Moreira. São Paulo: Týkhe.
- _____ (2007). **A revolução desfigurada**. Tradução: Wenceslau Azambuja. São Paulo: Centauro.
- _____ (2005). **A revolução traída: o que é e para onde vai a URSS**. São Paulo: Editora Instituto: José Luis e Rosa Sundermann.
- _____ (2000). **A arte da insurreição**. Organização de textos: Carlos Bauer. São Paulo: Pulsar.
- _____ (1990). **O pensamento vivo de K. Marx**. Tradução: Rúbia P. Goldoni. São Paulo: Ensaio.
- _____ (1979). **Balanço e perspectivas**. Tradução: Rosado Fonseca. Lisboa: Antídoto.
- _____ (1978). **Como fizemos a revolução**. Tradução: Roberto Golskorn. 3ª ed. São Paulo:Global.
- _____ (1977). **A revolução permanente**. Tradução: A. Castro. Lisboa:Antídoto.
- TUMOLO, P. S. (2012). Trabalho, ciência e reprodução do capital. In: BERTOLDO, E. Et al. (Orgs.). **Trabalho, educação e formação humana frente à necessidade histórica da revolução**. São Paulo:Instituto Lúckas. p. 157-161.
- TORAINÉ, A. (1992). **Crítica da Modernidade**. Parte I. Tradução: Fátima Gaspar et al. Lisboa: Instituto Piaget. p. 21 – 110.
- TUMOLO, P. S. (2012). Trabalho, ciência e reprodução do capital. In. BERTOLDO, E. (et al.) (orgs.). **Trabalho, educação e formação humana frente à necessidade histórica da revolução**. São Paulo:Instituto Lukács. p.157 – 161. .
- TZU, S. (1996). **A arte da guerra**. 5ª ed. Rio de Janeiro:Paz e Terra.
- VALLE, L. do & KOHAN, W. (2004). **Notas para pensar a Filosofia da Educação no Brasil**. Educação em Revista. nº 5. p. 15 – 22.
- VAZ, H.C. de L (1991). **Antropologia Filosófica I**. (1ª Parte: Histórica).São Paulo: Loyola. p. 05 – 154. .
- _____ (1986). **Trabalho e contemplação**. In:_____ Escritos de Filosofia: problemas de fronteira. São Paulo:Loyola. p. 122 – 140.
- VAZQUEZ, A. S. (1977). **Filosofia da práxis**. Tradução: Luiz F. Cardoso. 2ª ed. Rio de Janeiro:Paz e Terra.
- VELASCO, P. Del N. (2016). Sobre o papel formativo da filosofia no ensino médio. In: SEVERINO, A. J. (et ali) (orgs.). **O papel formativo da Filosofia**. Jundiaí:Paco Editorial. p. 109 – 128.

- VERNANT, J-P. (1981). **As origens do pensamento grego**. Tradução: Ísis B. B. Da Fonseca. 3ª ed. São Paulo:Difel.
- VIEIRA, S. L. (1998). **Estado e política de formação de magistério**. Cadernos de Pesquisa. n° 103. São Paulo:Fundação Carlos Chagas. p. 53-67.
- VILLELA, T. M. (2017). **A cultura na revolução, a revolução na cultura: o debate sobre a cultura proletária em Literatura e Revolução**. Revista Outubro. n° 28. p. 173 – 201.
- VON ZUBEN, N. A. (1990). **Filosofia e educação**. Aberto. Ano 9. n° 45. Brasília. p. 11 – 18.
- WATERMAN, P. (2005). Emancipar o internacionalismo operário. In: SANTOS, B. de S. (org.). **Trabalhar o mundo: os caminhos do novo internacionalismo operário**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. p. 405 – 452.
- WEBER, M. (1967). **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. Tradução: M. Irene de Q. F. Szmrecsanyi et al. São Paulo:Pioneira.
- WENZEL, R.L. (1994). **Professor: agente da educação?** Campinas,SP:Papirus.
- WILLAIME, J-P. (2005). As reformas protestantes e a valorização religiosa do trabalho. In. MERCURE, D. & SPURK, J. **O trabalho na história do pensamento ocidental**. Tradução: Patrícia C. R. Reuilard et al. Petrópolis,RJ:Vozes. p. 63 – 87.
- WILLIAMS, R. (2011); **Cultura e materialismo**. Tradução: André Glaser. São Paulo: UNESP.
- _____ (2000). **Cultura**. Tradução: Lólio L. de Oliveira. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- WOOD, E. M. (2001). Trabalho, classe e Estado no capitalismo global. Tradução: Emir Sader. In. SEOANE, J. & TADDEI, E. (orgs.). **Resistências mundiais: de Seattle a Porto Alegre**. Petrópolis, Rj:Vozes. p. 99 – 121.
- ZIZEK, S. (2003). Matrix: ou, os dois lados da perversão. In. IRWIN, W. **Matrix: bem-vindo ao deserto do real**. Tradução: Marcos M. Leal,São Paulo:Ed. Madras. p. 259 – 283.
- ZUBEN, N. A. Von (1990). **Filosofia e Educação**. Aberto. Brasília. Ano 9. n° 45. p. 10 - 18.