

## PRESSUPOSTOS ESSENCIAIS PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICAS ANTICAPITALISTA/ ANTICAPITAL DE CARÁTER EMANCIPADOR

Iael de Souza<sup>1</sup>

**RESUMO:** O presente artigo explicita os pressupostos e concomitantes tarefas para todos aqueles comprometidos em desenvolver atividades educativas de caráter emancipador e propostas pedagógicas contra-hegemônicas/anticapitalistas visando uma educação contra o capital. A mobilização e organização deve começar no presente e não apenas quando da eclosão de um período de transição revolucionária.

**PALAVRAS-CHAVE:** emancipação humana; transição socialista; atividades educativas de caráter emancipador; pedagogia socialista; revolução de ‘alma social’.

**ABSTRACT:** This article explains the assumptions and concomitant tasks for all those committed to developing emancipatory educational activities and counter-hegemonic/anti-capitalist pedagogical proposals aiming at an education against capital. Mobilization and organization must begin in the present, not just when a revolutionary transition period begins.

**KEYWORDS:** human emancipation; socialist transition; emancipatory educational activities; socialist pedagogy; ‘social soul’ revolution.

A crise estrutural do capital perpassa todas as dimensões da totalidade social, já que todas elas contribuem, de uma maneira ou de outra, para o processo de reprodução social. O sistema metabólico do capital procura encontrar mecanismos para prolongar sua vida crítica, permeada por contradições de variadas ordens e intensidades. Por mais que muitos se deixem ludibriar, é na base material estruturada através do modo da organização das relações sociais e de produção, portanto, nas condições socioeconômicas, que se deve procurar as razões do porque, a cada período histórico-social, uma das dimensões da totalidade social passa a desempenhar e representar o papel principal, tornando-se a instância em destaque. Na Antiguidade foi a vez da política, na Idade Média, a da religião, e no momento atual de recomposição e consolidação da hegemonia e supremacia das personas do capital e do bloco histórico no poder, em sua contrarrevolução permanente e revanche ao trabalho, é a vez da *educação*, despontando como o complexo social – dentre os demais – mais propício e adequado à reprodução do capital desde o final da década de 1980, então mundializado, reestruturado e renovado pela política-econômica neoliberal, em alguns países implantada pela alternativa da Terceira Via social-liberal.

Althusser (1985) já alertava que, dentre os aparelhos ideológicos de Estado (complemento jurídico-político-militar-ideológico indispensável para o funcionamento permanente do sistema capital, como esclarece Mészáros – 2002, p. 109) a educação figura como o de “excelência”, precisamente porque é responsável por (re)produzir as ideias, os valores, as atitudes, os comportamentos necessários à reprodução do capital crítico, como também assegurar a reprodução da divisão técnica-social-funcional-hierárquica do trabalho pela forma(ta)ção dos filhos das classes sociais antagônicas e irreconciliáveis/irremediáveis que, assim, contribuem para a reposição das condições materiais e espirituais vitais para a funcionalidade e reprodução do sociometabolismo sistêmico do capital.

<sup>1</sup> Professora Assistente da Universidade Federal do Piauí (UFPI/PI), do Centro de Ciências da Educação (CCE) de Teresina.



A educação vem ganhando, desde meados da década de 1990, preponderância nas discussões e debates políticos, econômicos, sociais e culturais. Documentos redigidos pelos Organismos Multilaterais Internacionais (ONU, UNESCO, UNICEF, BANCO MUNDIAL, OCDE, etc.) confirmam a primazia da educação e sua indubitável importância para o crescimento econômico, para a melhoria das condições de vida e trabalho da população mundial, principalmente os segmentos pobres e miseráveis, que através dela podem alcançar a redenção da “situação de vulnerabilidade social”. As personas do capital (empresariado e homens de negócio em geral) encampam esse discurso, apoiam e fomentam as reformas educacionais gerencialistas para o desenvolvimento de novas práticas, inovações e mudanças que respondam prontamente as renovadas necessidades do mercado e do sistema capitalista. Assiste-se, assim, ao processo de privatização da educação através da pedagogia do capital em sua forma gerencialista. A educação é tratada e tida como mercadoria.

No entanto, apesar da apropriação que dela se fez e faz ao longo da história da luta de classes que atravessa e marca *o fazer e a forma de ser* da história humana, enquanto *uma* das dimensões essenciais do processo de *produção e reprodução do próprio ser social*, a educação também apresenta, *em germe*, o *potencial de contribuir para o processo de emancipação humana*, pois apresenta em si as contradições presentes no sociometabolismo sistêmico do capital enquanto determinação reflexiva deste, sendo, concomitantemente, determinada e determinante, condicionada e condicionante, dialeticidade de contrários que se acentua porque, acima de tudo, conserva aspectos essenciais que vão *para além* das classes sociais e que fazem parte da *genericidade e generalidade* humanas, preservando a *latência virtual de outras leituras, posicionamentos, valores e produção/organização de mundos e sociabilidades possíveis*.

Por isso, nesses tempos tenebrosos e sombrios de um período caracteristicamente contrarrevolucionário, onde o futuro parece estar ausente para a perspectiva do trabalho e para a classe trabalhadora, onde as esquerdas e os progressistas tornam-se cada vez mais reformistas, onde a ofensiva neoliberal, através de sua atualização social-liberal e revigoramento pela política da Terceira Via, orquestrada pelos Organismos Multilaterais Internacionais e pelo sistema múltiplo de Estados nacionais soberanos locais, vai ludibriando, seduzindo, envolvendo, encantando e, assim, implantando as mudanças para a renovação da organicidade sistêmica e metabólica do capital, é urgente e preciso, agora mais do que nunca, *resgatar, revitalizar, retomar e atualizar* “**a arma da crítica**”, tendo em vista esse momento onde prepondera a “**crítica acrítica**” da forma e lógica da sociabilidade capitalista, da totalidade social. Esta é, no contexto e conjuntura atuais, a *principal tarefa* daqueles que ousam divergir, contestar e procuram fazer a diferença nesse momento onde “*todos os gatos parecem ser pardos*”.

Lembremo-nos que a arma da crítica *não é o fim*, mas *apenas o meio*. “Seu *pathos* essencial é a *indignação*, seu trabalho essencial, a *denúncia*” (MARX, 2013, p. 153). Enquanto *mediação* ela serve para nos auxiliar a elucidar as “*tarefas* para cujas soluções há apenas um meio: a prática” (MARX, 2013, p. 157) ou, em outras palavras, a crítica das armas, que corresponde à revolução social radical levada à cabo pela ditadura do proletariado. No campo da educação a contribuição (para quando da eclosão consciente e conseqüente desse processo e sua condução pelo poder político de alma social da classe trabalhadora) poderá ser dada através da construção de “atividades educativas de *caráter* emancipador”, que exercerão o papel de *denúncia*, de “*arma da crítica*”, contribuindo para a mobilização/organização da *crítica das armas*.

A arma da crítica, a teoria (conhecimento racional e radical do real), como diz Marx (2013, p. 157 e 158):

também se torna força material quando se apodera das massas (...) A teoria só é efetivada num povo na medida em que é a efetivação de suas necessidades. (...) a teoria é capaz de se apoderar das massas tão logo demonstra *ad hominem*, e demonstra *ad hominem* tão

logo se torna radical. Ser radical é agarrar as coisas pela raiz. Mas a raiz, para o homem, é o próprio homem.

Uma apropriação e sistematização das contradições e problemas da realidade que elucidem a verdadeira raiz dos males e mazelas sociais para que o combate ofensivo e revolucionário irremediável e irreconciliável possa ser organizado e posto em prática. É assim que a teoria se efetiva na vida da classe trabalhadora, porque é a efetivação, a tradução de suas próprias necessidades, que não correspondem somente às necessidades e interesses de sua classe, mas sim às verdadeiras necessidades do gênero humano, confirmando e provando, na prática, aquilo por que passam diuturnamente e assim potencializando a ação coletiva do sujeito revolucionário, a classe trabalhadora, como a portavoza de toda a humanidade.

É esse conhecimento, essa teoria radical que precisa ser resgatada e retomada para fazer frente ao avanço e *aparente triunfo absoluto* do capital e sua justificativa pós-moderna, pós-estruturalista contra o trabalho. A práxis radical, a transformação social revolucionária requer, além das condições objetivas, a colocação das condições subjetivas. A conexão objetiva dos indivíduos, das singularidades com o gênero humano, com a totalidade social, são os seus atos. Somos o que fazemos,

não o que desejamos ou pensamos que somos. Não é uma questão moral. (...) É aquilo que o indivíduo faz que o conecta com a totalidade do processo histórico do qual é partícipe. As suas intenções, seus valores, etc. têm um papel – mas o decisivo é o que ele faz e como seus atos interagem com as “circunstâncias” em que vive. (Se, por um lado,) a decisão do indivíduo é, no imediato, o que define o que será ou não levado à prática, qual porção do mundo será transformada e em que sentido (...) (por outro,) tal decisivo papel da decisão consciente é, sempre, condicionado. O mundo sobre o qual o indivíduo vai agir lhe impõe um campo de possibilidades e necessidades herdado do passado. Tais necessidades e possibilidades estarão presentes na tomada de decisão e, também, se manifestarão no momento em que tal decisão for levada à prática [for objetivada]. A porção do mundo a ser transformada oferece resistências, impulsiona em um sentido ou noutro a objetivação. A resultante de todas essas interações é que, por um lado, sem a ação do indivíduo aquele resultado não poderia existir e, por outro lado, o resultado da ação do indivíduo possui uma elevada autonomia para com os desejos e decisões presentes na sua tomada de decisão. (...) Portanto, é o que os indivíduos objetivam na vida cotidiana que determina como contribuem para a história. Suas intenções são importantes, pois determinam como vão agir – mas o que predomina na relação do indivíduo com a humanidade é como as consequências do seu agir interagem de modo puramente causal com o seu mundo. É nessa interação que a qualidade dos atos individuais se manifesta plenamente – e essa qualidade, por vezes, pode estar em tamanha contradição com as intenções que orientaram a objetividade, que fazem de tais intenções praticamente nada. Por isso é que a conexão do indivíduo com a humanidade não é predominantemente determinada por suas intenções, mas sim por suas objetivações (LESSA, 2014, p. 11, 12 e 13. As chaves são minhas).

Nota-se, portanto, que a subjetividade tem sim um importante papel na *escolha entre as alternativas postas* (objetividade, circunstâncias e situações reais que são a objetivação de outras ações humanas) e que sua ação influencia no rumo dos acontecimentos pelas consequências que provocam nas interações entre os múltiplos fatores que determinam a estruturação da totalidade social. Daí a necessidade de se apropriar e apreender, da forma mais aproximada possível, científica e racionalmente, o movimento, mediações e contradições do real, o que exige uma síntese entre subjetividade e objetividade, entre teleologia e causalidade.

Diante do movimento de repolitização da política, de despoltização do social, da prevalência da pequena política em detrimento da grande política, da desideologização ideologizadora dos discursos e práticas políticas dos movimentos sociais e da classe trabalhadora (apassivados/ burocratizados), da delimitação do nível de consciência dessa classe ao econômico/corporativo/ reivindicativo como forma de conter qualquer tipo de ameaça ao capital, da institucionalização e judicialização das lutas sociais, o resgate e a retomada da “arma da crítica” se impõe como necessidade impreterível (“sem teoria revolucionária não há prática revolucionária”, já dizia Lênin), pois a transformação social radical desse estado de coisas exige, dentre suas condições, dois momentos insuprimíveis:

(a) a identificação das potencialidades de transformação revolucionárias inscritas no real. O que requer o conhecimento do real de modo a poder delimitar, no complexo movimento da vida cotidiana, aqueles elos sobre os quais atuar para que a transformação da totalidade social seja viável. (b) (o convencimento das pessoas da necessidade e viabilidade dessa transformação a fim de que as potencialidades presentes no real possam se atualizar). Ou seja, além do conhecimento aprofundado do real, é fundamental a luta político-ideológica, no seu sentido mais amplo, para convencer as pessoas a agirem não do modo tradicional como o fazem, mas de modo inovador, de forma a revolucionar as suas vidas (LESSA, 2014, p. 95. Os parênteses são meus).

A partir disso é possível compreender a contribuição que pode ser dada pela educação e pelo processo e atividades educativas na luta pela emancipação humana, demonstrando a importância do momento subjetivo nos processos revolucionários. Isto porque

para que as potencialidades revolucionárias sejam convertidas em realidade, é necessária uma *intervenção consciente dos homens*, de modo a superar o velho em novo. Os revolucionários, nesses momentos da história, devem ser capazes de *convencer* que a melhor alternativa aos problemas sociais é a transformação revolucionária do real: do contrário, a desorganização da reprodução da vida material, inevitável em tempos de crises, termina por conduzir a penúrias ainda maiores que as da velha ordem e, deste modo, o antigo regime termina por se impor novamente. Todas as revoluções até hoje conheceram momentos em que, após a tomada do poder, a crise econômica, a fome e a miséria originaram um forte movimento contrarrevolucionário, ao qual os revolucionários opuseram o terror. Nenhuma revolução pode ser explicada, nos seus desdobramentos internos, a não ser por estas variações da disposição subjetiva das massas para agirem com, ou contra, a velha ordem. (...) Nestes momentos, o peso do momento subjetivo é determinante, e por isso a *luta ideológico-política é a prática social decisiva nas revoluções*. Enfim, nos momentos revolucionários, a história será determinada não pela reprodução do capital, mas pela determinação dos homens em agirem no sentido de construir o novo ou repor o velho (LESSA, 2014, p. 96 e 97. Os grifos são meus).

Fica patenteada a função que a educação e as *atividades educativas de caráter emancipador* podem assumir nesse processo *em articulação às lutas desenvolvidas nos espaços das relações sociais e de produção*, potencializando e atualizando, mediante a politização e elevação da consciência desenvolvidas nessas *potenciais* lutas pedagógicas, a radicalização da luta de classes e, consecutivamente, fortalecendo a perspectiva do trabalho contra o capital assim como as relações de força e poder do movimento da classe trabalhadora para ultrapassar e superar a democracia e cidadania burguesas, criando e realizando, na prática, as condições para a concretização da emancipação humana pela refundação e reestruturação da totalidade social.

Nesse sentido, o desenvolvimento de *atividades educativas de caráter emancipador* (momento subjetivo para objetivações conscientes e consequentes que culminem na atualização das

potencialidades virtualmente latentes no real, viabilizando o necessário processo de transformação histórico-social radical) demanda que os educadores tenham, acima de tudo: “o conhecimento amplo e aprofundado do objetivo último” (TONET, 2005, p. 155) a ser alcançado: a superação do máximo de emancipação política (democracia e cidadania) alcançada pela sociedade moderna no Estado de Direito burguês pela realização da emancipação humana;

o conhecimento, também mais amplo possível, a respeito do processo social em curso; também o conhecimento acerca da natureza e da função social da atividade educativa; a apropriação dos conhecimentos e habilidades nos campos mais variados da atividade humana e, por fim, (não é demais frisar) a articulação da atividade específica da educação com as lutas sociais mais abrangentes (TONET, 2005, p. 155. Os parênteses são meus).

No entanto, a tarefa candente nos dias atuais é resgatar e retomar a “arma da crítica”:

pois, sem a posse de uma concepção de mundo que permita tanto a crítica da sociedade burguesa como a proposição e uma viável sociabilidade socialista, será impossível ganhar o coração e as mentes das pessoas para a revolução no momento em que esta for posta, em escala social, como possibilidade objetiva. (...) “Sem teoria não há revolução”, porque, no plano mais geral, não é possível transformar a realidade sem o momento da prévia-ideação, sem a mediação da consciência; e, no plano mais restrito, porque sem o conhecimento da sociedade capitalista não é possível identificar as formas historicamente determinadas em que se apresentam, a cada momento particular, suas potencialidades revolucionárias. E, sem esta identificação, nenhuma estratégia e tática revolucionárias dignas do nome pode ser elaborada (LESSA, 2014, p. 97).

É a denúncia e o desvelamento do real o ponto de partida para a mobilização e organização da práxis social, para a realização das prévias-ideações que potencializem as objetivações necessárias para retirar os educadores do processo de alienação em que se encontram enredados, despertando-os do sono/sonho encantado da Pedagogia do Capital, em sua versão gerencialista, para que se dediquem, preparem e reúnam as condições que viabilizem o desenvolvimento das *atividades educativas de caráter emancipador*, fortalecendo a luta ideológico-política e a práxis radical da classe trabalhadora na luta de classes para a superação da barbárie do sistema capital e realização das verdadeiras necessidades e interesses do gênero humano, pois *da qualidade da luta e de suas objetivações* depende o futuro da humanidade, se será capaz de superar o *futuro ausente* pelo horizonte do *futuro possível* mediante as determinações construídas no presente. Somente a *intervenção consciente* (e, portanto, causalmente consequente) pode fazer com que o “velho” pavimente o caminho para o “novo”, fazendo com que os homens ajam no sentido de construir o novo e não repor o velho.

Nunca é demais enfatizar que *não há receitas*, não há fabricação pré-moldada, muito menos modelos a replicar. Os ensaios, as tentativas, as experiências do passado devem apenas ser o que de fato são: *lições* das quais se pode *retirar aprendizados* para que *não se cometam os mesmos erros*, como também *ponto de partida para aprimoração e atualização dos acertos* respondendo aos desafios atuais postos pelo atual estágio da luta e embates entre trabalho e capital, resgatando e retomando a estratégia anticapitalista para além do capital.

Dentre as lições, inspiradoras podem ser as experiências intentadas no campo da educação na Rússia no seu primeiro período revolucionário (1917-1931). Importante ressaltar que se trata de um período conturbado, passando pela Guerra Civil (1917-1920), pelo Comunismo de Guerra (1920/1921) e pela resistência da parte reacionária do magistério – que só começa a melhorar em 1925 –, “liderada pelo Sindicato dos Professores da Rússia da época czarista” (FREITAS, 2013, p. 11), à nova organização do trabalho escolar e da própria *forma* da escola pensada pelo Comissariado Nacional da Educação (NarKomPros), tendo como um de seus componentes fundamentais

Nadezhda K. Krupskaya (esposa de Lênin), que no prefácio do livro *Escola-Comuna*, organizado por Pistrak, dirá “(que o país padece) pela falta de cultura geral, pela ausência de saber trabalhar e viver coletivamente” (KRUPSKAYA, p. 103 In: PISTRAK, 2009). O capitalismo impregnou nos indivíduos o individualismo como a atitude e comportamento centrais e no processo de transição revolucionária (socialismo) caberia contrapor a ele o coletivo e sua contribuição para o desenvolvimento das individualidades. A nova escola, portanto, deveria ensinar a juventude e fazê-la sentir, na prática, o significado do coletivo e da auto-organização/autodireção.

O fundamento de todo o plano educacional da revolução era criar uma nova escola com a finalidade de dedicar-se à formação de um novo homem e uma nova mulher, com vistas a viver em uma sociedade sem classes. Este era o ponto central. (...) Nesta nova organização social sem classes, os coletivos são uma peça fundamental na organização da vida social – os soviets ou conselhos. A “sovietização” da sociedade implica novas finalidades para a educação, o que significa que, durante o período de transição ao socialismo, prepara-se a juventude para um convívio baseado na participação ativa na vida coletiva, em uma sociedade sem classes sociais, as quais se extinguem no decorrer do período de transição – incluída aí a própria classe operária e campesina (FREITAS, 2017, p. 237 e 248).

(a individualidade) deve ser confrontada com o outro, com um padrão mais exigente de relação com o outro, com o coletivo, como momentos naturais e simplesmente diferentes. Na realidade, a própria individualidade necessita do coletivo para completar seu desenvolvimento e aprimoramento. (...) o coletivo sempre é um freio ao individualismo (ainda que não ao indivíduo), mas ele não pode ser usado como um dispositivo repressor da individualidade. A nova aprendizagem implica assumir que há momentos para o coletivo e há momentos para o indivíduo e que seu desenvolvimento deve colocar estes momentos em uma “continuidade dialética”: sem antagonismos, mas diferenciados/integrados. Um antídoto para a supremacia do coletivo, na forma equivocada do “coletivismo”, é o próprio conceito de auto-organização (...). Esse conceito é um permanente lembrete para o nosso lado individual, cuja força se manifesta na noção de sujeito histórico consciente da importância da sua força como pessoa mas, ao mesmo tempo, ciente de sua limitação na condição apenas de uma pessoa, a qual necessita do coletivo para viver e fazer os outros viverem (FREITAS, p. 92. In: PISTRAK, 2009).

A consciência revolucionária é gestada no processo da luta revolucionária, elevando a “consciência em si” para a “consciência para si” da classe trabalhadora então mobilizada, organizada e apoiada na teoria revolucionária (sem teoria revolucionária não há prática revolucionária, não há revolução social, algo que deve ser sempre, contínua e enfaticamente lembrado). Ela não é um movimento espontâneo, mas sim necessário porque exigido pelas condições objetivas e contradições postas pelo processo revolucionário, potencializando a elevação da consciência dos indivíduos, capacitados de se reconhecer em sua generalidade humana. A revolução russa de 1917 ocorre em condições e circunstâncias excepcionais. “A guerra civil, a fome e a destruição estão por todo o país” (FREITAS, p. 11. In: PISTRAK, 2009). A luta de classes se torna encarniçada e a *forma* como se trava e é conduzida a luta, os embates entre capital e trabalho e entre os próprios segmentos dos trabalhadores do campo e da cidade potencializa (ou não) a elevação da consciência de parte deles.

Sob a égide do capital e da sociedade capitalista, aprendemos e internalizamos como naturais – e mesmo como fazendo parte de uma fictícia “natureza humana” – o individualismo, o egoísmo, o imediatismo, o hedonismo, a concorrência, a competição. Interessa o aqui e agora, o presente e seus momentos fluídos. Não há noção de continuidade no outro, nem consciência da relação entre indivíduo e gênero humano, das articulações e imbricações entre universalidade, particularidade e singularidade dos fatos, acontecimentos, fenômenos que produzem a vida social

e humana. É um dos mais graves e cruciais problemas para a formação da “consciência para si”, já que ela pressupõe, justamente, transcender a temporalidade do indivíduo.

A “consciência para si” ou “consciência revolucionária”, como demonstra Iasi (2011a, p. 35 a 43) exige um *novo indivíduo* capaz de compreender sua temporalidade além dos limites de si próprio, compreendendo seu esforço como parte de um esforço coletivo, de uma totalidade maior, de sua classe e para além dela. “O que se exige é um esforço do indivíduo capaz de conceber, ao mesmo tempo, a fraqueza da pessoa, seu caráter transitório e a percepção no outro, a continuação da obra coletiva que é a história” (IASI, 2011a, p. 41). De modo que, ao colocar o *bem comum* como o cerne da organização da vida social não há lugar para o confronto entre o coletivo e o indivíduo, já que ambos são momentos diferentes do ser humano, em outras palavras, dimensões da riqueza e complexidade do ser social.

Essa é a grande preocupação dos revolucionários russos. Krupskaya (p. 103. In: PISTRÁK, 2009) afirma que os pedagogos pioneiros da revolução só tinham uma certeza: “que a nova escola não deveria parecer-se com a antiga, que nela deveria reinar um espírito completamente diferente, que não podia esmagar a personalidade da criança, como foi esmagada pela escola antiga”. Além disso, essa nova escola deveria ajudar a criar e fortalecer a nova juventude, formando os lutadores e construtores deste futuro aberto pela revolução russa (KRUPSKAYA, p. 103. In: PISTRÁK, 2009).

Pode-se dizer que “para os pedagogos deste período, a escola deveria estar envolvida na criação da nova vida social, cujas possibilidades estavam sendo abertas pela revolução; portanto, deveria se envolver profundamente na formação de um novo ser humano imersa na vida social” (FREITAS, p. 9. Prefácio. In: KRUPSKAYA, 2017).

Entretantes, essa mudança substantiva não ocorreria do dia para a noite, como num passe de mágica. Necessitava ser racional e sistematicamente construída e experimentada e, certamente, erros seriam cometidos e sua análise e reflexão poderiam contribuir para se chegar aos acertos emergenciais esperados. Com esse intento foram criadas as Escolas Experimentais-Demonstrativas, entre elas, as Escolas-Comunas, acompanhadas pelo NarKomPros. Eram “instituições de ensino tipo internato que, entre 1918 e 1925, voltaram-se para a tarefa de resolver a questão prática de elaborar a nova pedagogia e a escola do trabalho” (FREITAS, p. 12. In: PISTRÁK, 2009). Dentre seus objetivos estava “o desejo incansável de seus organizadores de ligar a escola com fortes fios à vida social ao redor, transformar a própria escola em parte integrante desta vida, ligada inseparavelmente a ela, e racionalmente organizada” (KRUPSKAYA, p. 105. In: PISTRÁK, 2009).

Por isso mesmo, as Escolas-Comunas irão organizar o trabalho escolar e todas as atividades educativas tendo como fundamento fundante o *trabalho humano* (e deve-se frisar que, nesse momento, na Rússia revolucionária, se resgata o trabalho como o intercâmbio entre o ser humano e a natureza para a satisfação das necessidades do ser social em desenvolvimento e complexificação, deixando para trás o trabalho alienado, assalariado, o trabalho abstrato). Trata-se de um *estudo por complexos* ou de um *complexo de estudos* (“O método dos complexos é um método de estudo, não um método de instrução, não um método de dar aulas” – KRUPSKAYA, 2017, p. 310). Como procura esclarecer os documentos do NarKomPros, como apontado por Freitas (p. 35. In: PISTRÁK, 2009), “a complexidade concreta dos fenômenos apreendida da realidade remete à vida, e esta à questão do trabalho”. Segundo os documentos, “desde este ponto de vista, o trabalho é a base da vida”, isto porque, “o trabalho é a base da vida para as pessoas. Disso segue-se que a atividade de trabalho das pessoas *está no centro do estudo*. A proposta é que se estude a natureza e a sociedade, em conexão com o trabalho” (FREITAS, p. 35. In: PISTRÁK, 2009).



Cada ideia central articuladora de um complexo reúne as três dimensões, as quais, em conjunto, devem refletir a “complexidade” daquela parte da realidade escolhida para estudo – sua dialética e sua atualidade, vale dizer, suas contradições e lutas – *seu desenvolvimento enquanto natureza e enquanto sociedade, a partir do trabalho das pessoas*. Na apropriação pelo estudante das ferramentas intelectuais para dominar e lidar com esta atualidade, pretende-se estabelecer o desenvolvimento da autodireção e o acesso às bases das ciências (FREITAS, p. 35. In: PISTRÁK, 2009).

Aparecem, aqui, outras duas categorias centrais da *pedagogia social* (ou *do meio*) russa: *atualidade* e *autodireção* ou *auto-organização*, ou ainda *autogestão*. Como a principal tarefa imediata dos revolucionários é a de “educar os alunos como lutadores e defensores dos ideais da classe trabalhadora e (...) como construtores, edificadores de uma nova sociedade” (FREITAS, p. 25. In: PISTRÁK, 2009), precisam da *inserção na prática social*, nos *problemas* a serem respondidos de forma mediativa e qualitativamente nova para promover o desenvolvimento omnilateral dos seres humanos. Logo,

não se trata de *partir* da prática para *retornar* à prática – evidenciando assim um percurso *fora da prática social* pelo interior da escola, preparatório para a prática social a ser revisitada. A criança tem, ela mesma, marcas da atualidade, da prática social. Ela é parte desta atualidade. Ela está inserida em seu *meio* e esta materialidade com suas particularidades e sua cultura também educa e faz parte da ação educativo-formativa. A escola não deve ser seccionada e isolada da prática social da criança em seu meio. Aqui, a função da escola não será a de sobrepôr à formação inicial da criança uma “segunda natureza”, mas construir na prática social, no meio e a partir do meio, um sujeito histórico – lutador e construtor – onde a ciência e a técnica entram como elemento importante *desta luta e construção* (FREITAS, p. 27. In: PISTRÁK, 2009).

Realiza-se, assim, a mediação entre *prática/teoria* e entre *teoria/prática* pelo *trabalho socialmente útil* [“sendo ‘socialmente útil’ acontece no meio, em contato com a natureza e com a sociedade”, articulando-se “com as outras duas categorias (...): atualidade (luta pelo conhecimento e transformação da sociedade e da natureza) e auto-organização (forma de se preparar sujeitos históricos” – FREITAS, p. 36. In: PISTRÁK, 2009)], pois os conteúdos da ciência e da técnica sistematizados também são entendidos como essenciais no processo da luta, permitindo que os lutadores e construtores embasados e com fundamentação científica, histórica, filosófica e artística saibam se autodirigir e se auto-organizar na batalha, garantindo sua autonomia e independência em relação aos aparelhos privados de hegemonia burguesa, defendendo os ideais da classe trabalhadora, que vai *além* da classe porque tem por base e princípio imanentes as condições materiais e espirituais necessárias para o desenvolvimento das potencialidades e capacidades de todos os seres humanos, das individualidades que, em sua totalidade, edificam o gênero humano. Aparece, assim, o fundamento da atividade de *autodireção*, de *auto-organização*, de *autogestão*, que tem como exigências pressupostas:

a) “conhecer os ideias da classe trabalhadora”; b) “saber trabalhar coletivamente, viver coletivamente, construir coletivamente”; c) “saber lutar pelos ideais da classe trabalhadora, lutar tenazmente, sem trégua”; d) “saber organizar a luta, organizar a vida coletiva, e para isso é preciso aprender, não de imediato, mas desde a mais tenra idade o caminho do trabalho independente, a construção do coletivo independente, pelo caminho do desenvolvimento de hábitos e habilidades de organização” (SHULGIN, 1924, p. 64-64 *apud* FREITAS, p. 29. In: PISTRÁK, 2009).

Desta forma,

a escola é um instrumento de luta no sentido de que permite compreender melhor o mundo (domínio da ciência e da técnica) com a finalidade de transformá-lo, segundo os interesses e anseios da classe trabalhadora (do campo e da cidade), pelo trabalho. (...) (Este, por sua vez,) como tem por exigência ser *socialmente útil*, (...) não pode limitar-se ao interior da escola. Ocorre na prática social, no meio social, entendendo-se a escola como *continuidade deste meio* e não como uma “preparação para este meio”; como um lugar onde se organiza a tarefa de conhecer este meio – com suas contradições, lutas e desafios. (...) as crianças, na Comuna, não estão sendo preparadas para a vida, mas estão vivendo, naquele momento, *sua grande vida* (FREITAS, p. 33 e 34. In: PISTRÁK, 2009).

Eis porque a grande questão que ocupa os pedagogos revolucionários no período inicial da revolução russa seja “como articular o domínio das bases da ciência com a abertura da escola para a vida por meio de ações concretas dos alunos voltadas para a articulação destas bases com a prática social (trabalho), guiando-se pelos interesses e ideais da classe trabalhadora” (FREITAS, p. 73. In: PISTRÁK, 2009). Redefine-se, assim, os *objetivos* da escola e deve ser lembrado que são eles que condicionam toda a organização do trabalho escolar, de todo o modo de vida da escola, como também todo o conteúdo do ensino escolar e da educação.

Destaca-se, aqui, que não se trata de *formar um aluno crítico*, algo que se reivindica atualmente para a escola tanto na *perspectiva do trabalho* quanto na *do capital*, embora com sentidos e significados distintos, mas sem chegar *ao fundo da questão*, onde fica evidenciado que “não basta tornar o conteúdo da escola (...) crítico, porque o ‘conteúdo’ da escola não se esgota no conteúdo escolar da sala de aula. Há um conteúdo na forma como a escola se organiza para vivenciar as relações de poder postas em seu interior a mando do sistema social vigente” (FREITAS, p. 77. In: PISTRÁK, 2009). “(...) Há toda uma organização do trabalho escolar (não só pedagógica) que está pensada a partir das relações sociais capitalistas para familiarizar o aluno com estas relações – em especial as relações de poder vivenciadas pela organização da escola capitalista” (FREITAS, p. 95. In: PISTRÁK, 2009). Daí a importância da auto-organização dos estudantes, da autodireção autônoma e independente sem a mediação das *hetero-organizações hierárquicas-democráticas-políticas-participativas* do sistema capital.

Aproveitando, também é lícito asseverar que a formação é o nó górdio da educação de caráter emancipador. Ela

supõe a *educação* e a *instrução*. A educação é dona de um raio de ação mais amplo onde o meio, natural e social, é a linha estruturante (onde o trabalho é a base da vida). A instrução tem um raio de ação mais limitado ao conhecimento e habilidades. (...) (No entanto), estes dois campos não se separam, e trabalham integradamente sob a batuta dos objetivos da formação humana. (...) Uma eventual instituição destinada a organizar a *instrução* e o conhecimento do meio, não pode ser concebida fora deste *meio educativo* mais amplo, fora das próprias contradições da luta de classes. Tem que estar em continuidade (e ruptura) com este meio. (...) Postulamos que a educação e a instrução

(que podemos reunir sob uma categoria mais ampla de “*formação*”) são categorias ontológicas, que atravessam os tempos assumindo várias formas (FREITAS, p. 78, 79 e 95. In: PISTRAC, 2009).

Na organização social capitalista essa reflexão acerca da educação e instrução (formação humana) não procede, uma vez que nela

a educação é subsumida na instrução. As razões são conhecidas: primeiro, a educação/instrução das classes trabalhadoras deve ser feita a conta-gotas, pois é matéria explosiva; segundo, subsumida, ela ocorre em um espaço de informalidade onde o *status quo* age livre de qualquer contraposição, ou até mesmo livre de um planejamento intencional (currículo oculto?). Centrada na escola, espalhada pelos seus recantos de maneira informal, esta educação omite as contradições sociais e apresenta ao aluno uma perspectiva de *preparação para uma vida* [projeto de vida] *que já está pronta*, e que deve ser apenas aceita por ele [escolha entre alternativas delimitada e determinada socioeconomicamente] como um bom consumidor de mercadorias e serviços. Aqui a formação prevê como objetivo central a integração do estudante ao sistema social vigente, livre de análise de suas contradições – vale dizer: livre da análise crítica da exploração a que seres humanos submetem outros seres humanos para acumular capital e suas consequências (FREITAS, p. 79. In: PISTRAC, 2009. As chaves são minhas).

Embora as condições, circunstâncias e situações vivenciadas por nós no atual contexto e conjuntura histórico-social brasileira esteja numa fase *pré-histórica* se comparada com o período revolucionário vivenciado pelos pedagogos russos comprometidos com os ideais e necessidades da classe trabalhadora, é preciso ter em conta que “a educação é um desafio dos trabalhadores ainda no capitalismo” (LEHER, 2017, p. 58), e não só num período de transição revolucionária, como o caso da tentativa socialista soviética.

Isto significa que a experiência revolucionária dos pedagogos russos é pre-requisito de estudo – devendo ser estudada a fundo – para aqueles que buscam e lutam para *ir além do capital*, desenvolver a *resistência anticapitalista* e formular propostas pedagógicas contra-hegemônicas. Os aspectos aqui brevemente destacados servem como norte e ponto de partida para resgatar os aprendizados e lições deixados pelos pedagogos revolucionários russos,

pois qualquer proposta que não leve em conta o acúmulo já gerado pela Pedagogia Socialista (*sistematização teórica* acumulada pela classe operária e campesina em nível mundial, com destaque para a Revolução Russa) nasce em desvantagem, principalmente se é gerada em condições de materialidade menos desenvolvida socialmente como a nossa, em comparação, por exemplo, com a Russa – ou, o que é pior ainda, se desenvolvida na cidade para ser transferida ao campo. O campo não é a cidade amanhã – seja do ponto de vista da vida, do trabalho e até mesmo de seu desenvolvimento tecnológico. Parece que, mesmo no nosso caso, partir do mais avançado (sistematizado em seus erros e acertos) é claramente uma vantagem que não pode ser desconsiderada na formulação de nossas proposições pedagógicas (FREITAS, 2017, p. 234 e 235).

Tendo isso em mente, ao revisitar a *Pedagogia Social* ou *Pedagogia do Meio*, o professor Luiz Carlos de Freitas elenca alguns pressupostos básicos que se deve considerar da experiência e esforço pedagógico-educativo russos para refletir e construir nossas propostas pedagógicas contra-hegemônicas.

O primeiro ponto é a riqueza da produção, discussão e reflexão do período inicial da revolução (1917-1931) devido a exposição e a crítica de seus acertos e erros, sendo uma referência de extrema importância para se pensar “*os fundamentos da educação socialista*. Não encontraremos nela todas as formas já desenvolvidas para estes fundamentos, mas existe uma base conceitual interessante de ser preservada e desenvolvida” (FREITAS, p. 89. In: PISTRÁK, 2009). O estudo dos dilemas e contradições da educação soviética neste período podem ser de grande valia para os ensaios do presente, abrindo-o para o futuro.

Outro aspecto é que a construção da “*formação da juventude*” é uma questão que ainda permanece aberta, porque atual em qualquer tempo e espaço histórico-social. Interessante observar que para isso os pedagogos russos levaram em consideração “a especificidade de uma agência responsável pelo acesso às *bases da ciência* em ligação com o *meio educativo* mais amplo e *suas lutas*, com suas *múltiplas agências formadoras*” (FREITAS, p. 89. In: PISTRÁK, 2009), isto porque “a escola, *sob o socialismo*, (transforma-se em) uma agência que, tendo sua responsabilidade social, ao mesmo tempo, se integra em uma rede de agências sociais formativas (partidos, organizações sociais, sindicatos, produção fabril, movimentos sociais, etc.) (...) constituindo uma rede formadora” (FREITAS, p. 96. In: PISTRÁK, 2009. Os itálicos são meus).

Também se deve considerar o “trabalho socialmente útil” como um elemento-chave do processo educativo, conectado à *atualidade*, à *vida*, que embasada no trabalho concreto, no trabalho que produz valores de uso, requer a capacidade de autodireção, auto-organização da sociabilidade combinando dialeticamente a coletividade e a individualidade. Ainda “como pano de fundo da formação, estão a própria *matriz formativa multilateral* e os *objetivos da educação* postos a partir dos interesses e anseios da classe trabalhadora” (FREITAS, p. 89 e 90. In: PISTRÁK, 2009).

O conceito de “complexo de estudos” também pode contribuir para novas maneiras de se pensar o currículo e a metodologia devido “sua estrutura voltada para a interligação entre o trabalho, a natureza e a sociedade” (FREITAS, p. 90. In: PISTRÁK, 2009).

A própria concepção de *Pedagogia do Meio*, fundada e fundamentada no materialismo histórico-dialético, pode e deve ser elemento de análise e reflexão, dado que

entende a *formação do ser humano enquanto um sujeito histórico* que se desenvolve *no interior de sua materialidade, seu meio, sua atualidade*, tendo a *natureza* como cenário e a *sociedade* humana como parceira solidária de seu próprio desenvolvimento histórico, por meio de suas lutas e de suas construções (portanto, pelo *trabalho*, liberto de sua condição assalariada, *coletivo* e *autogerido*): o sujeito e seu meio; o meio e seu conhecimento; os sujeitos e suas lutas; o sujeito e seu conhecimento; o sujeito e seu trabalho; os sujeitos e o meio com suas contradições – motor do desenvolvimento histórico, motor da construção de uma nova sociedade comunista, pela via da transição socialista, instrumento imperfeito, sujeito a erros, mas também com seus acertos, forçando a roda da história a girar segundo os *interesses e anseios da classe trabalhadora* do campo e da cidade, como classe que tem futuro histórico (FREITAS, p. 93. In: PISTRÁK, 2009).

Diante disso,

uma pedagogia do meio é, antes de mais nada, *uma pedagogia crítica de seu meio* e que, portanto, forma sujeitos históricos (auto-organizados). (...) Daí o caráter dialético que assume a relação entre o ser em formação e o seu meio (natural e social). Neste processo, o meio (e suas lutas) ensina e, ao mesmo tempo, é criticado como forma de desenvolver a ambos (o sujeito e seu meio), o que vale para qualquer formação social (FREITAS, p. 90. In: PISTRÁK, 2009).

O conhecimento assim obtido jamais será uma categoria isolada da prática social, do “trabalho socialmente útil”, pois é gestado e está mediado pelo trabalho das pessoas e pelo desenvolvimento da auto-organização “(pessoal e coletiva) e da vivência da atualidade da vida” (FREITAS, 2017, p. 240).

Avaliando todas essas contribuições, Freitas (2017, p. 241) diz que “não há nenhuma razão para se mudar, no plano estratégico, tal formulação nos dias de hoje”. “A estratégia geral para uma educação brasileira contra-hegemônica está traçada pela Pedagogia Socialista” (FREITAS, 2017, p. 258), “porque somente ali, na materialidade do período de transição para o socialismo, se pôde exercitar a construção de uma nova proposta educacional” (FREITAS, 2017, p. 252). Além do mais,

a principal razão para isso é que ela não é produto apenas da realidade específica da Rússia, mas é decorrente das próprias finalidades da educação comunista. (...) Ter revelado, praticamente, as formas e conteúdos de tal formulação é no que consiste o legado específico da Revolução Russa no campo da educação, e não as finalidades da educação comunista em si que demandam, pois estas são produto do movimento comunista internacional. E forma e conteúdo da escola são dependentes das finalidades da organização social que se pretende (FREITAS, 2017, p. 241).

Foram os *problemas* colocados pelo processo revolucionário, as *necessidades de formar crianças e jovens como lutadores e construtores sociais*, defensores tenazes dos *ideais e anseios da classe trabalhadora* e de *uma organização social para além do capital* que produziram os frutos que potencialmente se pode colher no presente. Os pedagogos russos “*apenas se propuseram a elencar, organizar e discutir os problemas que enfrentavam em uma determinada fase de transição* entre um determinado sistema social e o socialismo (incluindo algumas de suas soluções)”. O cerne da questão, portanto, “está nos problemas, pois muito provavelmente eles também estarão colocados para nós, igualmente como problemas, em nossa realidade, ainda que modificados. O desafio é irmos além dos desenvolvimentos desta revolução” (FREITAS, 2017, p. 250).

Para isso, é imprescindível estar-se ciente de que a formulação de propostas pedagógicas contra-hegemônicas são “*produzidas no interior da própria luta social*, por seus sujeitos” (FREITAS, 2017, p. 234); nascem “na própria oficina da luta de classes conduzida pelos movimentos sociais e não nos gabinetes das universidades” (FREITAS, 2017, p. 251). Por isso, estas propostas “*devem ser uma ferramenta de análise* que estimule o envolvimento dos coletivos pedagógicos locais” (FREITAS, 2017, p. 234) e não um “arcabouço meramente prescritivo” (FREITAS, 2017, p. 235).

Desde um lugar central, o que pode ser feito é sistematizar e organizar a luta, apontando formas de analisar localmente, sem a tentação de gerenciar uma “proposta pedagógica padrão” que deva ser adaptada aos diferentes espaços, sufocando a análise. A nova escola não vai nascer de uma proposta central que ilumine a luta em geral, mas será construída em cada espaço específico de luta. Ela será uma construção do magistério através de seus coletivos dotados de ferramentas de análise da sua realidade (FREITAS, 2017, p. 246)<sup>2</sup>.

Quanto a isto (divulgação da experiência pedagógica mais avançada) é interessante o que pensa Pistrak, registrado no *Guia bibliográfico*, elaborado pela *Biblioteca Pedagógica Ushinski*, reiterando as colocações de Freitas:

(...) Ele reagiu fortemente contra a prática da implantação pela via administrativa de experiências que tinham sucesso nesta ou naquela instituição, nestas ou naquelas condições, em prol do desenvolvimento da criatividade do pedagogo, da variedade das

<sup>2</sup> Esta reflexão de Freitas deve ser utilizada para se contrapor à ideia de “replicação” e “tecnologias/metodologias educacionais” defendidas pelo Instituto Unibanco e pelo empresariado de maneira geral.

experiências. (...) Nossa escola, escreveu ele, é antes de tudo a escola da vida, eficiente, não acadêmica, não dogmática. Não podemos regulamentar e nivelar todas as escolas descartando a dependência destas das condições ao seu redor, pois isto contradiz a própria essência da nossa escola. E, neste caso, *uma prática boa em um lugar, pode ser imprestável em outro*. Ele indicou que é impossível oferecer para o magistério uma experiência numa forma acabada. *Dever-se-ia trabalhar com o magistério não em base a um exemplo a ser atingido, mas passar da crítica da sua “cozinha” pedagógica para as questões gerais da teoria* (Akademiya, 1987, p. 14 *apud* FREITAS, p. 94 e 95. In: PISTRÁK, 2009. Os itálicos são meus).

A partir das colocações de Freitas e Pistrak é possível inferir que a *estratégia* (o fim) é a mesma, devendo, por isso, ser firme e clara, como dizia Lênin. Já as *táticas* (os meios) mudam conforme as circunstâncias, condições e situações da atualidade da prática social, logo, devem ser flexíveis, como defendia o revolucionário russo. A tática não pode ser normatizada, não se pode subordinar a luta específica a uma proposta geral. As táticas para as lutas específicas devem ser uma ferramenta de análise das condições locais. Ainda deve se considerar que a flexibilidade da tática decorre do fato de que

ela tem que incorporar elementos da realidade que são específicos e que não se repetem, que mudam de uma realidade [de uma circunstância, situação existencial, ao invés de realidade. A realidade é uma, mas multifacetada, sendo unidade da diversidade de múltiplos fatores e determinações, daí suas especificidades e particularidades dependendo do local] para outra (por exemplo, cidade e campo). Sendo a tática local, lida com o que não se repete; o que impede, portanto, a existência de uma tática de validade geral (FREITAS, 2017, p. 242. As chaves são minhas).

A partir da exposição dos principais elementos da experiência da pedagogia educativa revolucionária soviética é possível começar a pensar em como organizar e formular nossas propostas pedagógicas contra-hegemônicas para além do capital, levando em conta que por se estar ainda no capitalismo, e não num processo de transição socialista, “a escola, na forma atual, nos interessa como um campo de lutas e de disputa” (FREITAS, p. 69. In: PISTRÁK, 2009). A razão disso é que em seu interior a escola vive a luta de classes pela presença dos filhos da classe trabalhadora, o que deve vincular a escola à luta de classes fora dela, às lutas sociais, à vida, articulando-se com todos os movimentos sociais que atuam de modo contra-hegemônico, tanto no campo como na cidade. Esse é o ponto de partida para se *mobilizar, organizar e construir atividades educativas de caráter emancipador/transformador*, pois são uma possibilidade histórica e objetiva concreta na sociabilidade capitalista sob a égide do sistema metabólico do capital, servindo-se de suas implosivas e explosivas contradições.

Para isso é necessário considerar *alguns pressupostos essenciais*, de maneira que se possa aproveitar com justeza e de forma eficiente toda a riqueza das lições e experiências russas. Um deles já foi adiantado aqui. Trata-se da retomada, resgate e (re)apropriação da “*arma da crítica*”. Isto significa que *antes de mobilizar e organizar* uma *outra tarefa impreterível* deve ser executada com todo o rigor racional, científico e metodológico que lhe é inerentemente exigido: *ESTUDAR!!!* Contudo, visando, concomitantemente, a mobilização e a organização (a “atualidade”, os problemas vividos e enfrentados na prática social), que devem ser pensadas no processo de estudo.

Como visto, Lessa (2014) concorda peremptoriamente com essa assertiva, assim como Gramsci (*apud* NOSELLA, 2004) ao expor a sua preocupação em relação ao problema de disciplinar física-intelectualmente o “pequeno homem” em formação. Segundo este último:

(...) O principal desafio, nesse processo intelectual disciplinador, é representado pela *aprendizagem da gramática e da ortografia, e também pela aprendizagem do hábito físico-intelectual de estudar* (GRAMSCI *apud* NOSELLA, 2004, p. 121. Os negritos são meus).

(...) Um erro que normalmente se faz na criação das crianças é, parece-me, este: esquece-se que na vida dos garotos há duas fases muito distintas, antes e depois da puberdade. Antes da puberdade a personalidade do rapaz ainda não está formada e é mais fácil *guiar sua vida e fazer com que adquira certos hábitos de ordem, de disciplina, de trabalho* (disciplina aprendida de modo externo que é interiorizada, transformando-se em autodisciplina): após a puberdade a personalidade forma-se de modo impetuoso e toda intervenção de fora torna-se odiosa, tirânica, insuportável. Ora, ocorre justamente que os pais percebem a responsabilidade dos filhos exatamente nesta segunda fase, *quando é tarde*: e aí obviamente recorre-se à vara e à violência, que dão bem poucos resultados positivos. Por que, ao contrário, não se ocupar da formação do garoto na primeira fase? Pode parecer pouca coisa, mas *o hábito de ficar sentado numa mesa 5-8 horas por dia é algo importante, que pode ser ensinado e adquirido com jeito (com amor e afeto) até os 14 anos, mas que depois não o é mais*. [...] Tenho impressão de que *as gerações mais velhas renunciaram a educar as jovens gerações e que estas estão cometendo o mesmo erro*; o redondo fracasso das velhas gerações se reproduz tal e qual na geração que agora parece dominar. Pense um pouco no que escrevi e *reflita se não é necessário educar os educadores* (GRAMSCI *apud* NOSELLA, 2004, p. 125 e 126. Os parênteses e os negritos são meus).

A primeira citação evidencia a importância de escrever bem (gramática e ortografia). O “propagandista”, como alertava Lênin (1979a), é aquele que dissemina as “revelações políticas”<sup>3</sup> para a classe trabalhadora utilizando a *escrita* e seus veículos de difusão (jornais, revistas, blogs, sites, boletins, etc.). Precisa, portanto, *dominar a gramática e a ortografia de maneira exímia* a fim de poder travar a “batalha pelas consciências” (convencimento, persuadir os outros da necessidade da transformação social radical). Além disso, para tanto é mister que tenha conhecimento profundo e radical da realidade histórica-social, da funcionalidade, estrutura, lógica e forma de organização do sistema capital e da sociabilidade capitalista para que possa demonstrar e desvelar, historicamente, por argumentos e fundamentação, as aparências do real, desnudando sua verdadeira essência.

Mas não se atém a isso. Também menciona a “aprendizagem do hábito físico-intelectual de estudar”. *Estudar*: verbo, reporta à ação, ao *como* (procedimentos, técnicas) se estuda. *Estudo*, substantivo masculino, nomeia uma determinada atividade, no caso, a física-intelectual de se aproximar e apropriar do real buscando compreender seu movimento histórico, dialético e contraditório em suas múltiplas determinações, construindo a unidade de sua diversidade. São,

<sup>3</sup> Nas palavras de Lênin (1988, p. 55 e 56): (...) a “elevação da atividade da massa operária” será possível *unicamente se não nos limitarmos* à “agitação política no terreno econômico”. Ora, uma das condições essenciais para a extensão necessária da agitação política é organizar as revelações políticas em *todos os aspectos*. Somente essas revelações *podem* formar a consciência política e suscitar a atividade revolucionária das massas. (...) A consciência das massas operárias não pode ser uma consciência de classe verdadeira, se os operários não aprendem a aproveitar os fatos e os acontecimentos políticos concretos e de grande atualidade, para observar *cada uma* das outras classes sociais em *todas* as manifestações de sua vida intelectual, moral e política; se não aprenderem a aplicar praticamente a análise e o critério materialista a *todas* as formas da atividade e da vida de *todas* as classes, categorias e grupos de população. (...) para conhecer a si própria, de fato, a classe operária deve ter um conhecimento preciso das relações recíprocas de todas as classes da sociedade contemporânea, conhecimento não apenas teórico... ou melhor: não só teórico, como fundamentado na experiência da vida política. Eis porque nossos “economistas”, que pregam a luta econômica como o meio mais amplamente aplicável para integrar as massas no movimento político, realizam um trabalho profundamente prejudicial e reacionário em seus resultados práticos. Para tornar-se um social-democrata (leia-se: socialista), o operário deve ter uma ideia clara da natureza econômica, da fisionomia política e social do grande proprietário de terras e do pope, do dignatário e do camponês, do estudante e do vagabundo, conhecer seus pontos fortes e seus pontos fracos, saber enxergar nas fórmulas correntes e sofismas de toda espécie com que cada classe e cada camada social *encobre* seus apetites egoístas e sua “natureza” verdadeira; saber distinguir esses ou aqueles interesses que refletem as instituições e as leis, e como as refletem. Ora, não é nos livros que o operário poderá obter essa “ideia clara”: ele a encontrará apenas nas amostras vivas, nas revelações ainda recentes do que se passa em um determinado momento a nossa volta, do que todos ou cada um falam ou cochicham entre si, do que se manifesta nesses ou naqueles fatos, números, vereditos, e assim até o infinito. Essas revelações políticas abrangendo todos os aspectos são a condição necessária e *fundamental* para educar as massas em função da atividade revolucionária.

portanto, dois momentos distintos do processo de intelecção do real, da prática social, embora estejam nexualmente interligados, imbricados.

O estudo, essa atividade que produz conhecimento sistematizado, histórico-científico sobre o mundo social, pressupõe, como requisito indispensável e insuprimível, a disciplina física, do corpo, a fim de que se desenvolva “o hábito de ficar sentado numa mesa 5-8 horas por dia”. E isso se aprende praticando, reelencando as prioridades dos afazeres diários, reorganizando os horários, “achando tempo” no tempo corrido e cronometrado que a maioria dos filhos da classe trabalhadora têm devido acumular mais de um cargo e função técnica na divisão social-hierárquica do trabalho. Muitos serão os sacrifícios que deverão ser feitos para se “achar tempo” para o estudo e se chegar à consubstanciação de um *estudo individual, sistematizado e constante*. A grande questão é: até aonde se está *disposto a ir e sacrificar?* Ainda mais quando se está ciente de que os frutos *talvez* só sejam colhidos e saboreados por alguma das outras gerações posteriores a sua, e, quando muito, consiga tão somente plantar as sementes sabendo que nem todas elas germinarão, crescerão ou mesmo darão frutos.

Essa tarefa individual de autoformação torna-se ainda mais árdua e exige um investimento redobrado por aqueles que optam pela *perspectiva radical* (no significado marxiano da palavra) e *revolucionária* de superação do sistema capital, pois não terão outra alternativa senão se apropriar do pensamento histórico-teórico-prático-científico-dialético-*ontológico* (e não epistemológico/gnosiológico, como é de praxe nos meios acadêmicos) de Marx/Engels e seus imanentes continuadores. Isto porque é preciso “um certo saber sobre o modo pelo qual os homens são feitos, sobre as suas recíprocas relações sociais e pessoais” para que seja possível “induzi-los a efetuar as posições teleológicas desejadas” (LUKÁCS, 1978, p. 11), já que todo ato educativo corresponde “a ação sobre uma consciência visando induzi-la a agir de determinada forma” (TONET, 2005, p. 218) e não de outra. Tem-se, aqui, uma das características da educação em seu sentido amplo, pois seu objeto é ao mesmo tempo sujeito, de modo que não se trata de uma relação apenas entre sujeito e objeto, mas entre sujeito e *objeto que é também sujeito*.

Marx e Engels dedicaram toda a sua vida objetiva/subjetiva a apreender a relação social capital: a origem da propriedade privada, da exploração do homem pelo homem, das classes sociais, do Estado, das desigualdades sociais, das variadas formas de opressão e dominação, enfim, a lógica de funcionamento, organização, produção, reprodução do sistema metabólico do capital para poder superá-lo e criar um novo modo de produção/reprodução societal. A preocupação básica de ambos não era apenas de interpretar o mundo, tarefa a que vários pensadores empreenderam antes deles, mas sim de transformá-lo, como é evidenciado de maneira muito cristalina nas *Teses sobre Feuerbach*.

Portanto, como já alertava Lukács (2008, p. 37):

A relação com Marx é a verdadeira pedra de toque de todo intelectual que leva a sério o esclarecimento da sua própria concepção de mundo e do desenvolvimento social, particularmente a situação atual, a sua inserção nela e seu posicionamento ante ela. A seriedade, o escrúpulo e a profundidade que dedica a este problema indicam se e em que medida o intelectual pretende, conscientemente ou não, furtar-se a uma clara tomada de posição em face das lutas históricas contemporâneas.

A novidade em Marx é que ele produziu uma nova e radical concepção de mundo (crítica, radical e revolucionária), resgatando a ontologia grega, a incorporando e superando pela compreensão da relação estabelecida entre a ontologia do ser social e a práxis social. O elemento norteador do conhecimento não é COMO se conhece, mas sim O QUE É O REAL (a objetividade do real), para só posteriormente aferir e orientar as questões epistemológicas e metodológicas impostas ao e pelo ser para o seu conhecimento. Capturar, apropriar-se e desvelar a importância da objetividade (tanto a causalidade espontânea natural quanto a causalidade social e teleológica que se autoconstitui pelo

trabalho) e da processualidade do ser social historicamente determinado, rompendo e iniciando, assim, um modo radicalmente novo de apreender as relações do indivíduo com sua história e com a história do gênero humano.

*A ontologia do ser social*, portanto, trata tanto de uma figuração de mundo como também de uma projeção e projeto de mundo, daquilo que existe em si mesmo quanto das considerações sobre o existente, além do que também pode vir a existir a partir da *labilidade* humana, isto é, da capacidade dos homens em modificar sua própria constituição na e pela práxis.

As subjetividades são traduzidas com o auxílio da objetividade do processo histórico-social – e não aprioristicamente, nem metafisicamente ou idealmente –, criando as mediações inelimináveis existentes entre ambas. Nada tem sentido, nenhuma sistematização do real se sustenta a não ser que seja considerada a existência concreta do “ser precisamente assim existente” e suas possibilidades. Como diz Chasin (1995, p. 362-363): “(...) sob a consistente modalidade do rigor ontológico, a consciência ativa procura exercer os atos cognitivos na deliberada subsunção, criticamente modulada, aos complexos efetivos, às coisas reais e ideais da mundaneidade”.

A perspectiva de um saber de base ontológica não tem aceitação no mundo acadêmico, muito menos no universo intelectual dominante (epistêmico-gnoseológico). Um conhecimento ontológico da realidade exige o desenvolvimento de atividades que possibilitem o entendimento a respeito das origens e da natureza da sociabilidade capitalista, da reprodução do capital e da crise estrutural atual (TONET, 2014a), tarefa hercúlea que pressupõe grande esforço, empenho, rigor e perseverança de *estudo sistemático e contínuo*, primeiramente de modo *individual para apropriação e elaboração* para, num segundo momento, ser *socializado, analisado, refletido, discutido de modo crítico em coletivos*, efetuando o momento de *mobilização e organização* para a *intervenção* na prática social, para a luta concreta. Tendo assim, os momentos: ESTUDAR, SISTEMATIZAR, REFLETIR, SOCIALIZAR para poder MOBILIZAR, ORGANIZAR e, assim, INTERVIR e TRANSFORMAR.

Voltando as citações de Gramsci acima, sabemos que a *luta educa*, porém, dependendo da *forma como ela é feita*, conduzida, pode contribuir não para o acirramento do *confronto de classe* e evidenciação da incapacidade do capital em se reformar estruturalmente (o que, por conseguinte, pode – enquanto potência – implicar num processo de *radicalização* das lutas sociais), mas sim para a *colaboração/conciliação de classe*, repondo o existente, ainda que efetue algumas mudanças, sem, no entanto, afetar a *raiz estrutural* dos problemas. Por isso, mais uma vez, a máxima se repõe enquanto constatação e permanência da objetividade<sup>4</sup> histórica-social: “sem teoria revolucionária, não há revolução”. Daí a ênfase de Gramsci de que o “educador precisa ser educado”, algo já postulado por Marx nas *Teses sobre Feuerbach* (s/d, p. 208 e 209):

A teoria materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produto de circunstâncias diferentes e de educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado.

Os homens *não são tão-somente produto* das circunstâncias, *mas também produtores* delas e para produzi-las necessitam *intervir na realidade* e isso *pressupõe e exige um conhecimento o mais*

<sup>4</sup> A objetividade corresponde a relação interativa existente entre diferentes seres efetivos. Com isso queremos dizer que “todo existente é objetivo e, portanto, faz parte de um complexo concreto e está em relações diversas e sempre determinadas e, portanto, históricas com outros entes” (DELLA FONTE, 2011, p. 31). De modo que, “a noção de objetividade implica a totalidade e a história. (...) a objetividade remete para a existência de objetos antepostos e na condição de inter-relacionamento” (DELLA FONTE, 2011, p. 31). A partir daí depreende-se que “todo objeto é, por sua essência, processualidade. Ser é totalidade, ser é historicidade. Cada elemento ganha existência a partir da totalidade de relações nas quais está mergulhado e que lhe constituem” (DELLA FONTE, 2011, p. 31). Logo, a base da objetividade é a construção de relações, de mediações, de tessituras entre o universal, o particular e o singular contidos em cada objeto e fenômeno social.

*aproximado e adequado possível*<sup>5</sup> sobre o real, seu movimento e contradições, caso contrário, suas ações e atividades não surtirão os resultados esperados e serão ineficazes. Daí a *necessidade do educador ser educado*, de estudo do real para conhecer o que é o real, a realidade que se quer transformar para saber como transformá-la. Isso significa que a prática social, a luta, educa, mas tem limites, como nos lembra Túmolo (s/d, p. 7),

(...) é mister reconhecer que a prática “educa” até um certo limite. A inserção dos trabalhadores na prática de luta geralmente possibilita que estes se defrontem com contradições postas pela realidade, propiciando o acesso a determinados conhecimentos e, dessa maneira, a superação das formas mais primitivas e rústicas do senso comum. Não obstante, a prática social e, em particular, a prática militante não oferecem, e não podem oferecer, os ingredientes necessários para a superação de uma compreensão mais ou menos epidérmica da realidade, tendo em vista o altíssimo grau de complexidade desta, já que se constitui como síntese de múltiplas contradições, o que exige, para sua apreensão, a adoção de um método dialético e, portanto, um profundo e árduo exercício de abstração e de análise.

É sempre imprescindível qualificar o conhecimento adquirido na prática da militância, dado que “as construções que compreender as exigências de um período histórico complexo e orgânico terminam sempre impondo-se e prevalecendo” (DEBRUN, 1982, p. 173), porque são a tradução científica da atualidade da prática social vivenciada pela classe trabalhadora, apoderando-se delas, que conseguem, assim, passar a entender porque vivem de uma determinada maneira e sobre determinadas condições e não outras. Algo muito bem elucidado por Freire (2005, p. 13) ao transcrever a fala de uma mulher simples do povo: “Gosto de discutir sobre isso porque vivo assim. Enquanto vivo, porém, não vejo. Agora sim, observo como vivo”. Ou então pela fala de Lênin: “Quanto mais o capitalismo se desenvolve, quanto mais a luta política se intensifica, maior é a parte do povo que se acha convencida por nossas palavras e pela *confirmação* que lhe traz a vida (ou a história)” (LÊNIN *apud* FLORESTAN, 1978, p. 44).

Além da tarefa individual de autoformação a partir dos estudos sistematizados de forma racional, radical, científica dos clássicos da história e do marxismo (ESTUDO, SISTEMATIZAÇÃO, REFLEXÃO) e do engajamento prático num coletivo (SOCIALIZAÇÃO, MOBILIZAÇÃO, ORGANIZAÇÃO) composto por sujeitos e/ou grupos interessados na luta revolucionária, na luta pela emancipação humana e pelo socialismo (INTERVENÇÃO, TRANSFORMAÇÃO), outros pressupostos são requeridos para o desenvolvimento de *atividades educativas de cunho emancipador*.

Para *pesquisadores, educadores, militantes e mesmo professores*<sup>6</sup> interessados na luta pelo socialismo e pela emancipação humana, é requisito fundamental o *posicionamento de classe*, isto é, *tomar posição* diante da perspectiva de mundo do trabalho ou da perspectiva de mundo do capital. Essa tomada de posição nada tem de partidarismo, mas sim objetividade real pela subjetividade perante

<sup>5</sup> A realidade é uma objetividade condicionada historicamente, evidenciando a condicionalidade histórica dos limites da aproximação dos nossos conhecimentos em relação à verdade que, mesmo tendo caráter aproximativo, “não conduz a uma postura cética e relativista, mas ratifica a historicidade constitutiva de todo ser existente: o mundo natural, o ser social e suas objetivações” (DELLA FONTE, Sandra Soares, 2011, p. 30). Nas palavras de Lênin (1982, p. 103): “A dialética materialista de Marx e de Engels (...) reconhece a relatividade de todos os nossos conhecimentos, não no sentido da negação da verdade objetiva, mas no sentido da condicionalidade histórica dos limites da aproximação dos nossos conhecimentos em relação a esta verdade”. Podemos dizer, então, que a maior ou menor *aproximação e adequação* de nossa compreensão do processo histórico-social, da realidade, dos problemas enfrentados para os quais buscamos respostas e soluções, advém da maior ou menor *apropriação* das mediações constitutivas de todo e qualquer objeto, ou seja, de suas dimensões universais, particulares e singulares. Elas compõem o *critério* para a intelecção e tradução do real, para a construção teórica que nos permitirá uma intervenção (prática social) mais ou menos eficaz nessa mesma realidade visando superar os problemas colocados.

<sup>6</sup> Enquanto funcionários do Estado – ou *trabalhadores assalariados*, que durante o tempo de venda da sua força de trabalho pertence a outro e desenvolve os interesses e necessidades desse outro – são condutores últimos da ordem na escola, representando o poder estatal. Daí a diferenciação que se faz entre *professor e educador*, dado que este último se refere a qualquer indivíduo que se ocupe da tarefa de transmissão e sistematização do patrimônio histórico-cultural acumulado pela humanidade, com total *independência e autonomia* em relação ao Estado e seus aparelhos e aparatos, sendo, portanto, um conceito muito mais amplo e potencialmente podendo adquirir caráter emancipatório.

uma sociedade de classes, marcada pela luta de classes antagônica, irremediável e irreconciliável entre capital e trabalho.

Sendo assim, os pesquisadores, educadores, militantes e professores necessitam fazer esse posicionamento de classe, munidos dos dois pressupostos anteriores, ao desenvolver a sua “função social” junto aos outros indivíduos para que possam “ser o diferencial” e “fazer a diferença”, como nos lembra Gramsci (GRAMSCI *apud* NOSELLA, 2004, p. 173):

enquanto a escolar for administrada por esse Estado representante dos segmentos sociais mais retrógrados, não há saída a não ser pelo professor individualmente em nível de seu ‘trabalho vivente’, ou seja, enquanto está consciente da contraposição cultural entre o universo escolar e o universo social e, por esta consciência, dá suas aulas em conformidade com a cultura superior representada pelos alunos (filhos dos trabalhadores).

Poderão apenas “ser o diferencial” e “fazer a diferença” e nada além disso, pois a educação e a escola, enquanto se tratar da sociedade capitalista, estão sob a hegemonia do Estado político do capital e da reprodução deste último. Logo, nesse contexto, jamais será possível propor e implantar um conhecimento de talhe revolucionário “como um conjunto sistematizado que possa se transformar em uma política educacional” (TONET, 2012b, p. 38). Por outro lado, como no capitalismo a escola nos interessa enquanto *campolugar de luta*, porque também reproduz no seu interior as contradições e relações de poder/força entre capitalistas e trabalhadores que estão no exterior e entre capital e trabalho, interligando-as, pode ser aproveitada, ainda que de forma ínfima e incipiente, para o desenvolvimento de atividades educativas (iniciativas, intervenções e problematizações) que estimulem e coloquem no horizonte a busca pela emancipação humana, portanto, que tenham *caráter emancipador*.

Nas palavras de Tonet (2005, p. 223):

A existência do antagonismo de classe (...) também implica no surgimento – sob formas explícitas ou implícitas – de outras propostas, com outros fundamentos, outros valores e outros objetivos. De modo que o campo da educação, como aliás toda a realidade social, é um espaço no qual se trava uma incessante luta, ainda que a hegemonia esteja sempre nas mãos das classes dominantes. Essas outras propostas, no entanto, sempre terão um caráter restrito, pontual, isolado. No caso da sociedade atual, uma proposta de educação emancipadora só poderá ser explicitada em seus elementos gerais, mas nunca poderá ser levada à prática como um conjunto sistematizado. A disputa certamente pode e deve ser efetuada, posto que o processo histórico, sendo constituído de atos humanos individuais marcados por algum grau de liberdade, não tem os seus resultados previamente determinados. E deve ser efetuada nos mais diversos campos: das ideias, dos conteúdos, dos programas, dos métodos, dos recursos, dos espaços, das tecnologias, das políticas educacionais, etc. Não se pode nutrir, todavia, a ilusão de estruturar uma educação emancipadora como um conjunto sistematizado e amplamente praticável em oposição a uma educação conservadora.

Os estudos individuais e coletivos sistemáticos e constantes sobre os historiadores clássicos e da ontologia marxiana permitem construir a crítica histórico-ontológica das instituições escolares, universidades e de suas relações com o Estado, de modo que se entenda a função social da educação em sentido ontológico (sentido amplo) e suas particularidades (sentido estrito) no âmbito da sociabilidade do capital, evitando que se supervalorize ou desvalorize as possibilidades e limites do campo educacional. Não se pode imputar à educação tarefas e responsabilidades que lhes são inviáveis sob a égide do capital, como querer que seja uma “educação emancipadora”, uma “educação para criar cidadãos críticos e transformadores”, etc. Essas ilusões se dissolvem e a

realidade é desnudada quando se apreende a diferença qualitativa fundamental entre emancipação política e emancipação humana, que a primeira é visceralmente limitada à forma societal capitalista, burguesa e a segunda aponta necessariamente *para além do capital* e da sociabilidade capitalista do Estado de Direito-Democrático burguês (emancipação política).

De posse da contradição que permeia a educação, e a educação escolar em especial, é possível atuar no espaço das brechas entreabertas entre suas possibilidades e limites, e para isso o *posicionamento de classe*<sup>7</sup> dos pesquisadores, educadores e professores é imprescindível. Antes de mais nada, precisam *se reconhecer como trabalhadores e como parte da classe trabalhadora*, o que não é fácil, já que

(...) muitas vezes, pelo fato de o professor trabalhar com as ideias, tem a impressão de que não é trabalhador, de que não pertence à mesma classe dos demais (trabalhadores, perdendo de vista que) se não fosse professor, como um trabalhador que precisa vender sua força de trabalho para poder sobreviver, possivelmente estaria realizando um outro tipo de trabalho qualquer e vendendo sua força como padeiro, marceneiro, agricultor, confeitiro, vendedor, pedreiro, coveiro, escriturário, motorista, etc. – estaria educando e sendo educado em outro local (isto porque são as relações sociais e de produção que educam e exigem um certo tipo de educação escolar que as reproduza e mantenha). Daí a importância de se reconhecer como trabalhador, como membro da mesma classe, com a ‘missão’ de, por intermédio do trabalho que realiza, contribuir para a superação de sua própria condição social (ORSO, 2013, p. 61. Os parênteses são meus).

Trata-se, portanto, de reconhecer o lugar ocupado na estrutura produtiva e na divisão funcional-técnica-social-hierárquica do trabalho enquanto *vendedor de força de trabalho*, portanto, *dependente do trabalho assalariado*, uma das bases de reprodução das desigualdades sociais que auxilia na cisão entre trabalho manual/trabalho intelectual. Portanto, necessita tomar conhecimento de sua condição de classe e fazer sua opção de classe a fim de que, através do seu trabalho, possa, no limite possível da estrutura institucional escolar capitalista, realizar *atividades de caráter transformador*, o que significa dizer indagar, questionar, provocar, desacomodar, desatofiar, instar, criar iniciativas, fazer problematizações, propor intervenções que levem os estudantes à reflexão, à crítica social da organização e funcionamento da realidade, à outras práticas sociais qualitativamente diversas e superiores, denunciando, desmistificando e desfazendo as ilusões em torno das relações sociais e de produção capitalistas, evidenciando as contradições postas pelo desenvolvimento das forças produtivas que colocam em xeque o trabalho assalariado, a propriedade privada dos meios de produção, a manutenção das desigualdades sociais, enfim, o próprio cerne do metabolismo sistêmico do capital.

Parafrazeando Paulino José Orso (2013, p. 62),

como profissionais da educação realizam um tipo de trabalho de certa forma privilegiado que, ao mesmo tempo, permite que os educandos tenham acesso ao saber científico historicamente acumulado e fazer a crítica radical do conhecimento e da própria sociedade que o produz. Dependendo da forma como for realizado, o trabalho pode revelar a própria condição existencial dos trabalhadores em educação e também dos demais trabalhadores, possibilitando identificar-se como pertencentes a uma classe, à classe trabalhadora. O reconhecimento dos trabalhadores em geral e dos da educação como classe e o reconhecimento das condições a que esta classe está submetida, exige que, por meio do trabalho que realizam, contribuam para a superação de sua condição.

<sup>7</sup> Ao orientar suas ações educativas o educador também faz um *posicionamento de classe*, dado que o que os indivíduos são “coincide (...) com sua produção, tanto com o que produzem como também com o modo como produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção”, (MARX; ENGELS, 2007, p. 87) do lugar que ocupam na estrutura socioproductiva fundada na divisão social, funcional, técnica e hierárquica do trabalho.

Florestan Fernandes já alertava que “a mudança requer luta e luta social entre classes”, e numa sociedade de classes onde a educação é uma educação de classes, “um professor deve aprender em termos de luta de classes, mesmo que não seja marxista” (FERNANDES, 1986, p. 26). Só assim é possível *fazer a diferença e ser um diferencial*, aliando o posicionamento, a atuação, as ações e *atividades educativas de caráter emancipador* às lutas sociais da classe trabalhadora. Nesse sentido, os pesquisadores, educadores, professores necessitam articular suas ações junto a outros espaços sociais, aos movimentos sociais, coletivos e demais grupos que desenvolvam resistência anticapitalista e ações contra-hegemônicas em busca de uma nova sociedade (transição socialista para a organização social comunista).

Assim sendo, embora as escolas, as universidades e demais instituições de ensino apresentem limites, há brechas e elas precisam ser aproveitadas. Elas se materializam através da criação de grupos de estudo e pesquisa (produzindo para publicar e disseminar suas ideias), projetos de extensão (junto às comunidades periféricas), grêmios, seminários, congressos, simpósios, ações em conjunto com os movimentos sociais e demais órgãos, instituições e entidades da parte da classe trabalhadora, etc. impreterivelmente de uma perspectiva *revolucionária, anticapitalista, marxiana, ontológica e socialista*. Esses são instrumentos mediativos-organizativos que podem contribuir para a *elevação da consciência de classe* da classe trabalhadora, para a superação da consciência imediata, da pseudoconcreticidade do real, de modo que a classe trabalhadora possa compreender a constituição do ser social, os diferentes modos de produção organizados ao longo da história humana pelos próprios homens (e não por um ente divino ou potências exclusivamente naturais), a lógica, organização e funcionalidade do sistema metabólico do capital.

Porém, devido às brechas ocuparem o espaço contraditório e limitado das instituições de ensino, o avanço da construção e desenvolvimento desse conhecimento revolucionário, de base marxiana e, portanto, histórico-ontológico, necessita que a classe trabalhadora produza seus próprios espaços formativos, resultantes da organização intencional e coletiva dos próprios trabalhadores. Somente nesses espaços poderão organizar um conteúdo de acordo com as necessidades impostas pela luta anticapitalista, revolucionária, para além do capital, ou seja, um conteúdo consoante às exigências da prática social de caráter emancipador, visando a articulação de forças do conjunto social para as ações nas esferas produtivas que atinjam direta e imediatamente as atividades econômicas essenciais à reprodução social, produzindo movimentos de massa, mas com direcionamento e clareza dos meios que deverão ser usados para qualificar e atingir o fim por excelência, que é a emancipação humana, a superação da sociedade de classes, do Estado, da propriedade privada e do capital como forma de relação social.

Ainda que o acesso ao patrimônio histórico-cultural acumulado e sistematizado pela humanidade seja indubitavelmente imprescindível, NÃO BASTA! Entenda-se: ele é necessário, importante, mas *não suficiente*, uma vez que “é preciso saber exatamente que conteúdos são fundamentais, ou melhor, imprescindíveis como instrumento de luta do proletariado” (TÚMOLO, s/d, p. 9). E devido à função social desempenhada pela educação escolar na sociedade capitalista e seu controle pela classe capitalista através do Estado político do capital e seu bloco hegemônico, torna-se impossível a propagação de um conteúdo e conhecimento revolucionários, de base ontológica e marxiana como “política” educacional.

Por isso, reafirma Iasi (2013a, p. 79 e 80), “é essencial que a classe crie seus próprios espaços formativos (...), pois certos temas e formas educativas exigem espaços próprios e independentes”. É justamente essa autonomia no processo de (re)construção do conhecimento, de talhe revolucionário, traduzindo a lógica e funcionamento do modo de produção capitalista e suas contradições, que poderá tornar a classe trabalhadora apta a ser aceita, reconhecida e legitimada como classe dirigente, reunindo “condições de expressar, através de sua particularidade, os anseios universais, sintetizando os interesses particulares de outros setores sociais em luta” (IASI, 2011, p. 43). A direção implica a

construção de um novo senso comum, um novo consenso, uma contra-hegemonia, traduzida numa “luta de ideias, juízos e valores e, mais, numa luta teórica. Significa dar unidade e coerência a sua concepção de mundo, em luta contra a do adversário de classe” (IASI, 2011, p. 43).

A conquista da hegemonia por parte da classe trabalhadora pressupõe a conquista de determinados elementos e conhecimentos que também lhe pertencem, como: consciência política, social, econômica, além de coerência e concepção de mundo elaborada, de forma crítica, ontológica e revolucionária. No século XXI, com o aperfeiçoamento, difusão e mundialização da *mass media*, dos veículos de informação e comunicação de massa, uma outra luta se coloca como vital para a classe trabalhadora no seu confronto com o capital, somando-se a luta política. Trata-se da luta ideológica, algo percebido e sinalizado por Gramsci, que dizia que a maior das batalhas a ser travada pela classe trabalhadora seria a *batalha pelas consciências* e para isso, obviamente, ela deve se desenvolver e preparar culturalmente, sistematizando, refletindo, elaborando e tomando consciência das contradições e mediações que consubstanciam a práxis humana, as relações sociais e de produção na estrutura social capitalista que luta para superar, realizando a emancipação humana. “Quando esta compreensão se generalizar, quando a classe trabalhadora compreender isto, quando sua consciência for tal que não mais aceite sua condição de explorado e de classe, ela própria se transformará na força material que deporá as estruturas que a produzem e construirá as condições para humanização do homem” (ORSO, 2013, p. 62).

Enquanto a educação estiver sobre controle do Estado capitalista e da classe capitalista e a escola e o ensino aos seus serviços, cabe a nós professores que atuamos procurando *ser o diferencial e fazer a diferença*, nos organizar e mobilizar coletivamente, não só denunciando e garantindo a apropriação, sistematização e elaboração crítica-reflexiva do patrimônio histórico-cultural acumulado pela humanidade para os filhos da classe trabalhadora, mas também e acima de tudo, contextualizar, historicizando, as ações e relações humanas a fim de que se apropriem e retotalizem a totalidade social propositalmente fragmentada e esvaziada de significado, de modo que possam construir as reflexões teóricas da práxis humana, justificando e plenificando suas vidas de sentido, construindo um *projeto político-social com alma social* e podendo intervir na conjuntura social quando os momentos de agravamento das condições de vida e trabalho impuserem e exigirem ações de enfrentamento imediato, que poderão, pelo conhecimento apropriado e (re)elaborado, ter desdobramentos qualitativamente diferenciados devido a clareza de como direcionar essas lutas a médio e longo prazo a fim de se alcançar o objetivo maior, que é a superação e transcendência positiva do capital, a emancipação humana.

Saviani (2004, p. 6) é um dos educadores, pesquisadores que deposita na educação escolar a tarefa de elevar a consciência dos estudantes do senso comum à consciência filosófica:

A passagem do senso comum à consciência filosófica é condição necessária para situar a educação numa perspectiva revolucionária. Com efeito, é esta a única maneira de convertê-la em instrumento que possibilite aos membros das camadas populares a passagem da condição de ‘classe em si’ para a condição de “classe para si”. Ora, sem a formação da consciência de classe não existe organização e sem organização não é possível a transformação revolucionária da sociedade.

Isso não quer dizer, como esclarece Duarte (2012, p. 112), “que a educação, por si só, produzirá a passagem da consciência de classe em-si à consciência de classe para-si”. Isto é teórica e praticamente impossível no sistema escolar hegemonicamente controlado e sistematizado pelo Estado político do capital em resposta à reprodução social do capital. Por isso, a única contribuição possível de ser dada pela educação no sociometabolismo sistêmico do capital é trabalhar “na direção da elevação da consciência dos alunos do nível do senso comum ao da consciência filosófica”. Por fim, arremata:

Se, entretanto, a educação escolar mantiver o aluno no nível do senso comum, será impossível a realização na escola das ‘atividades educativas emancipadoras’ propostas por Tonet (2007, p. 35), como também será pouco provável que crianças, adolescentes e jovens possam encontrar ‘alimento intelectual, moral e artístico noutros lugares’, nas palavras de Mészáros (2005, p. 54).

A questão que deve ser destacada, e já foi aqui referenciada, é que não se trata de qualquer conteúdo, mas de conhecimento revolucionário que desvela o real, lembrando que a verdade é revolucionária, como frisado por Hegel. Daí a necessidade de entender<sup>8</sup> e compreender o que é o real, o porque se vive de uma determinada forma e não de outra, porque se está subsumido a determinadas condições de vida e trabalho e não a outras, porque uns têm tanto e outros não têm nem o mínimo ou básico para subsistir, e assim sucessivamente.

Somente uma educação histórica-ontológica, crítica, radical e marxiana pode contribuir com a promoção e o desenvolvimento tão necessário da consciência socialista, que parte da conexão mediativa entre “a nossa própria vida”, como diz Mészáros (2008), e a totalidade social. Nas palavras de Mészáros (2008, p. 48, 53 e 59):

Apenas a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompem a lógica mistificadora do capital. (...) através de uma mudança radical no modo de internalização agora opressivo, que sustenta a concepção dominante do mundo, o domínio do capital pode ser e será quebrado. Nunca é demais salientar a importância estratégica da concepção mais ampla de educação, expressa na frase: “a aprendizagem é a nossa própria vida”. Pois muito do nosso processo contínuo de aprendizagem se situa, felizmente, fora das instituições educacionais formais. (...) Sem um progressivo e consciente intercâmbio com processos de educação abrangentes como “a nossa própria vida”, a educação formal não pode realizar as suas muito necessárias *aspirações emancipadoras*.

As concepções mais amplas de educação, a que se refere Mészáros, vai além da educação formal, da educação escolar, que apropriada pelo sistema capital serve para promover a *internalização* de ideias, valores, sentimentos, pensamentos, comportamentos, atitudes, conhecimentos que auxiliam no processo de reprodução e manutenção do *status quo* e da estrutura social pautada na propriedade privada dos meios de produção, reproduzindo as desigualdades, a divisão social, funcional, técnica e hierárquica do trabalho, as classes sociais, o Estado político do capital e a reposição *ad infinitum* da exploração do homem pelo homem pela subsunção do valor de uso ao valor de troca, tendo por princípio e fim o lucro e não as pessoas. Durkheim já havia descoberto essa função especial da educação escolar: ser produtora de uma *moral coletiva*, capaz de gerar um *consenso* (cimento) que permite a *coesão social*, propiciando as condições que tornam possível a vida em sociedade, a convivência social. Querendo ou não, os indivíduos são obrigados, por lei, a uma escolarização básica, independente de cor, raça, gênero, classe social ou religião.

(...) trata-se de uma questão de “internalização” pelos indivíduos (...) da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas “adequadas” e as formas de condutas “certas”. (...) As instituições formais de educação certamente são uma parte importante do sistema global de internalização. Mas apenas

<sup>8</sup> “A diferença entre explicar e entender pode dar conta da diferença entre acumulação de conhecimentos e compreensão do mundo. Explicar é reproduzir o discurso midiático, entender é desalienar-se, é decifrar, antes de tudo, o mistério da mercadoria, é ir para além do capital. É essa atividade que István Mészáros chama de ‘contrainteriorização’, de ‘contraconsciência’, um processo de ‘transcendência positiva da autoalienação do trabalho’” (SADER, p. 18. Prefácio. In: MÉSZÁROS, 2008). Esse é o “novo analfabetismo”, conforme Sader, “porque é capaz de explicar, mas não de entender” (SADER, p. 17. Prefácio. In: MÉSZÁROS, 2008).

uma parte. Quer os indivíduos participem ou não – por mais ou menos tempo, mas sempre em um número de anos bastante limitado – das instituições formais de educação, eles devem ser induzidos a uma aceitação ativa (ou mais ou menos resignada) dos princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade, adequados a sua posição na ordem social, e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhes foram atribuídas. (...) Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. (...) De fato, da maneira como estão as coisas hoje, a principal função da educação formal é agir como um cão de guarda *ex-officio* e *autoritário* para induzir um conformismo generalizado em determinados modos de internalização, de forma a subordiná-los às exigências da ordem estabelecida. O fato de a educação formal não poder ter êxito na criação de uma *conformidade universal* não altera o fato de, no seu todo, ela estar orientada para aquele fim (MÉSZÁROS, 2008, p. 44, 45, 55 e 56).

Somente as *atividades educativas de cunho emancipador*, respaldadas num conhecimento revolucionário, na ontologia marxiana, nos clássicos da história, articulando suas ações à prática social, à atualidade dos problemas colocados pelas condições materiais (e também espirituais) de existência, podem promover “uma mudança radical no modo de internalização agora opressivo”. É nas ações e atividades simultâneas, conjuntas, articuladas com outros espaços sociais e de produção que a educação pode ser “a” e desempenhar a função “de” *mediação* que é em essência.

Não é por outra razão que Mézáros diz que “sem um progressivo e consciente intercâmbio com processos de educação abrangentes como ‘a nossa própria vida’, a educação formal não pode realizar as suas muito necessárias *aspirações emancipadoras*”. Ou seja, as “aspirações emancipadoras” precisam ganhar materialidade nos *ensaios* de atividades educativas de cunho emancipador simultâneas, articuladas e em conjunto com a atualidade da prática social.

Somente desta maneira se poderá aproximar daquilo que Mézáros (2008, p. 56) intitula como atividade de “contrainternalização”, de “contraconsciência”, e que Tonet (2005) define como *atividades educativas de caráter emancipador*. Ambas expõem os limites estruturais do capital, sua lógica irreformável, incontrollável e incorrigível, evidenciando os limites e ilusões que envolvem a emancipação política e a necessidade de se lutar por sua superação para a concretização da emancipação humana.

(...) o preceito ideal e o papel prático da educação no curso da transformação socialista consistem em sua intervenção efetiva continuada no processo social em andamento por meio da atividade dos indivíduos *sociais*, conscientes dos desafios que têm de confrontar *como indivíduos sociais*, de acordo com os valores exigidos e elaborados por eles para cumprir seus desafios (MÉSZÁROS, 2008, p. 89).

Essa educação socialista, de caráter emancipador, não deve esperar pela hora certa, pelo momento oportuno para iniciar seus trabalhos. As contradições do real devem ser apropriadas, analisadas, compreendidas, potencializadas e trabalhadas através de um árduo, permanente e incessante trabalho teórico/prático junto às massas para que se transforme em povo, tendo clareza de qual é o seu projeto político-social de longo prazo e atuando com afinco no tempo curto e médio para criar as condições que possibilitem sua efetivação efetiva, pautando a agenda política-social das lutas sociais.

No decorrer destas atividades educativas de caráter emancipador, de contrainternalização, de contraconsciência, os indivíduos vão conquistando a compreensão de que são, como enfatizado por Mézáros, “indivíduos sociais”, isto é,

cuja autodefinição como indivíduos (...) não pode sequer ser imaginada sem a relação mais estreita com seu meio social real e com a situação histórica específica claramente identificável de que seus desafios humanos inescapavelmente emergem. Pois é precisamente a sua situação histórica e social concreta que os convida a formular os valores pelos quais seu compromisso ativo com determinadas formas de ação pode levar a cabo a realização de sua parte apropriada adotada de maneira consciente – que, por conseguinte, os define como indivíduos sociais autônomos e responsáveis – na grande transformação contínua. (...) Só é possível assumir a responsabilidade social não como o *tem de ser* moralista e abstrato do discurso filosófico tradicional, que defende algum “ideal” externo “a que os indivíduos devem se conformar”, mas como a força real *que se integra* à situação histórica e social efetiva, com base na concepção da própria educação como um órgão social estrategicamente vital, isto é, como a prática social inseparável do *desenvolvimento contínuo da consciência socialista*. E isso, por sua vez, só é plausível pela *postura radicalmente diferente com relação à mudança* no interior da estrutura da ordem hegemônica alternativa (MÉSZÁROS, 2008, p. 94 e 95).

Há um nexo causal e mediativo entre indivíduo/história, indivíduo/meio social, indivíduo/condições materiais de existência (atualidade/prática social), de onde resulta a promoção de uma moral realista/existencial, “pois é precisamente a sua situação histórica e social concreta que os convida a formular os valores pelos quais seu compromisso ativo com determinadas formas de ação” é efetivado. Por isso mesmo,

(...) a moralidade da educação socialista se preocupa com a *mudança social* de longo alcance racionalmente concebida e recomendada (historicamente posta). Seus preceitos se articulam com base na avaliação concreta das tarefas escolhidas e da parte exigida pelos indivíduos em sua determinação consciente de realiza-las. É desse modo que a educação socialista pode definir-se como o *desenvolvimento contínuo da consciência socialista* que não se separa e interage contiguamente com a transformação histórica geral em andamento em qualquer momento dado (MÉSZÁROS, 2008, p. 89. Os parênteses são meus).

No entanto, para que esse “desenvolvimento contínuo da consciência socialista” seja possível de ser efetivado, se faz imprescindivelmente necessário que a classe trabalhadora organize-se como partido. *Não um partido da classe, mas a classe como partido*, como tão bem colocado por Marx e Engels no *Manifesto Comunista*. Isto significa que é tarefa da classe criar sua própria “articulação organizacional”, visceralmente (inter)ligada ao “seu meio social real e com a situação histórica específica claramente identificável de que seus desafios humanos inescapavelmente emergem”, o que exige o contato direto, contínuo, constante com a massa (para sua passagem para povo), dado que

o pensamento radical não pode ser bem-sucedido em seu preceito de mudar a consciência social sem uma *articulação organizacional* adequada. Uma organização coerente – para proporcionar a estrutura historicamente em desenvolvimento de intercâmbio entre as necessidades das pessoas e as ideias estratégicas de sua realização – é essencial para o sucesso do empreendimento transformador. Não é, portanto, de modo nenhum surpreendente que Marx e Engels, seu companheiro mais próximo, como jovens intelectuais revolucionários tenham aderido ao movimento social mais radical de seu tempo e tenham sido responsáveis por escrever o *Manifesto Comunista*, que defendia a necessária intervenção organizada inflexível no progressivo processo histórico global (MÉSZÁROS, 2008, p. 117).

A ação política é inevitável para o fim da política, só que precisa ser uma ação política com *alma social*<sup>9</sup>, isto é, que tenha como objetivo a superação da emancipação política (jurídico-político) pela realização da emancipação humana (autodeterminação humana; trabalho associado; produtores livremente associados). Por isso,

em Mészáros, educar não é a mera transferência de conhecimentos, mas sim conscientização e testemunho de vida. É construir, libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um campo aberto de possibilidades. Esse é o sentido de se falar de uma educação para além do capital: educar para além do capital implica pensar uma sociedade para além do capital (JINKINGS, p. 13. Apresentação. In: MÉSZÁROS, 2008).

É urgente e preciso, portanto, que iniciemos o trabalho de realizar atividades educativas que contribuam para a elevação da consciência dos indivíduos *sociais*, retirando-os, muitas vezes à força porque estão muito bem acomodados, do reino reificado da consciência imediata para que percorram o caminho até alcançar a consciência revolucionária, onde a emancipação humana seja o norte e não o “aperfeiçoamento da democracia e da cidadania”, pois “a questão é formar indivíduos que tenham consciência de que a solução para os problemas da humanidade está na superação da propriedade privada e do capital, e na construção de uma forma comunista de sociabilidade” (TONET, 2010, p. 51).

Enfim, à educação, em sentido amplo, cabe a contribuição na construção dos meios qualitativamente adequados para a maior aproximação possível do fim, que é a emancipação humana. Isso significa dizer que não são quaisquer meios, nem qualquer patrimônio histórico-cultural, mas aquele selecionado através do critério dos valores, conhecimentos, objetivos fundamentais que fundamentam o desenvolvimento, o mais pleno e integral possível, do ser social numa perspectiva histórica-ontológica.

É necessário que jamais seja esquecido que são os homens que fazem sua história, ainda que não tenham controle total sobre ela, produzindo-a dentro de determinadas circunstâncias e condições, mas isso não significa que não devam ser responsáveis por seus atos, ao contrário, além disso têm o dever de estar cientes das consequências deles advindas a fim de que não seja ameaçada a continuidade da existência, do desenvolvimento e da elevação do gênero humano.

Por fim, sendo a história processo, devir, uma espiral que nunca se consuma, repleta de avanços e recuos, contradições, virtualidades latentes ainda não realizadas, o “tudo” e o “nada”<sup>10</sup> são possibilidades. A indignação<sup>11</sup> pode ser o começo, um meio (catalisador), mas jamais o fim. Não se pode parar por aí. Deve-se ir além, avançar para a mobilização, organização e ação político-social prática para a luta pela emancipação econômica, social e humana. Enfim, como alerta Bertold Brecht num desfecho que é o começo e não o fim, “nada é impossível de mudar”, mesmo “em tempo

<sup>9</sup> A transição para uma nova sociedade requer a ação revolucionária das massas, ou seja, uma ação que é política, porque derruba o antigo poder, mas *eminentemente social*, dado que seu objetivo maior é a destruição das velhas relações sociais e de produção, sendo, portanto, uma *revolução política de alma social*, comandada e perpassada por essa alma. Nas palavras de Marx (1844, p. 90. In: *Práxis*, nº 5, Belo Horizonte, out.- dez. 1995): “Toda revolução dissolve a velha sociedade; nesse sentido é social. Toda a revolução derruba o velho poder; neste sentido é política”. Sendo assim, é completamente racional “uma revolução política com alma social”, uma vez que “a revolução em geral – a derrocada do poder existente e a dissolução das velhas relações – é um ato político. Por isso, o socialismo não pode efetivar-se sem revolução. Ele tem necessidade desse ato político na medida em que tem necessidade da destruição e da dissolução. No entanto, logo que tenha início a sua atividade organizativa, logo que apareça o seu próprio objetivo, a sua alma, então o socialismo se desembaraça do seu revestimento político” (MARX, 1844, p. 90 e 91. In: *Práxis*, nº 5, Belo Horizonte, out.- dez. 1995).

<sup>10</sup> Para aqueles que assistiram ao filme “*A História Sem Fim*”, da década de 1980, há uma cena que retrata o avanço do *nada*, e por onde o *nada* passa, vai destruindo *tudo*. Uma analogia muito interessante para as relações de força medidas entre capital e trabalho, trabalho e capital nos tempos hodiernos.

<sup>11</sup> “A indignação é um começo. Uma maneira de se levantar e de entrar em ação. É preciso indignar-se, insurgir-se e só depois ver no que dá. É preciso indignar-se apaixonadamente, antes mesmo de descobrir as razões dessa paixão” (BENSAID, 2008, p. 97).

de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente” e de “humanidade desumanizada”.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE)*. 2ª ed. Trad. Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro; introdução crítica de José Augusto Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- BENSAID, Daniel. *Os irredutíveis: teoremas da resistência para o tempo presente*. Trad. Wanda Caldeira Brant. São Paulo: Boitempo, 2008. (Marxismo e literatura)
- CHASIN, José. Posfácio – Marx: Estatuto Ontológico e Resolução Metodológica. In: TEIXEIRA, Francisco José Soares. *Pensando com Marx – uma leitura crítico-comentada de O Capital*. Prefácio Manfredo de Oliveira; posfácio José Chasin. São Paulo: Ensaio, 1995.
- DEBRUN, Michel. *Gramsci: Filosofia, Política e Bom Senso*. Tese (Livre-Docência). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Tese de Livre-Docência apresentada ao Departamento de Filosofia, São Paulo, Campinas, 1982.
- DELLA FONTE, Sandra Soares. Fundamentos teóricos da pedagogia histórico-crítica. In: MARSÍGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). *Pedagogia Histórico-Crítica – 30 anos*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção memória da educação)
- DUARTE, Newton (et. al.). A Pedagogia Histórico-Crítica e o Marxismo: Equívocos de (mais) uma crítica à obra de Dermeival Saviani. In: SAVIANI, Dermeival; DUARTE, Newton. *Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção polêmicas do nosso tempo)
- FERNANDES, Florestan. (Org) *Lênin: política*. Trad. Carlos Rizzi. 2 ed. São Paulo: Ática, 1978. (Grandes Cientistas Sociais, 5)
- FERNANDES, Florestan. “A formação política e o trabalho do professor”. CATANI, Denice Bárbara. (Et. all.) (Orgs) *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 45ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREITAS, Luiz Carlos. A luta por uma Pedagogia do Meio: revisitando o conceito (2013). In: PISTRÁK, Moisey M. (Org.). *A Escola-comuna*. Trad. Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. 1ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- FREITAS, Luiz Carlos. A Pedagogia Socialista: devolvendo a voz aos Pioneiros da Educação Russa. In: *Pedagogia Socialista: legado da revolução de 1917 e desafios atuais*. Roseli Salete Caldart; Rafael Litvin Villas Bôas (Orgs.). 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017.
- FREITAS, Luiz Carlos. Prefácio. In: KRUPSKYA, Nadezhda K. *A Construção da Pedagogia Socialista: escritos selecionados*. Luiz Carlos de Freitas e Roseli Salete Caldart (Orgs.). 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017.
- IASI, Mauro Luis. “Educação e consciência de classe: desafios estratégicos”. In: *Perspectiva*, Florianópolis, v. 31, n 1, 67-83, jan./abr. 2013a.
- IASI, Mauro Luis. “O conceito e o ‘não conceito’ de classes em Marx”. In: *Ensaio sobre consciência e emancipação*. IASI, Mauro Luis. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- IASI, Mauro Luis. “Reflexão sobre o processo de consciência”. In: *Ensaio sobre consciência e emancipação*. IASI, Mauro Luis. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011a.
- JINKINGS, Ivana. Apresentação. In: MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. Trad. Isa Tavares. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008. (Mundo do Trabalho)
- KRUPSKYA, Nadezhda K. Prefácio da Edição Russa. In: PISTRÁK, Moisey M. (Org.). *A Escola-comuna*. Trad. Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. 1ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- LEHER, Roberto. A Pedagogia Socialista nos processos revolucionários, organizações políticas e movimentos sociais. In: *Pedagogia Socialista: legado da revolução de 1917 e desafios atuais*. Roseli Salete Caldart; Rafael Litvin Villas Bôas (Orgs.). 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017.
- LÊNIN, Vladimir I. *A falência da II Internacional*. Trad. Armando Boito Júnior e Maria Luiza Gonçalves. 1ª ed. São Paulo: Kairós Livraria e Editora Ltda, 1979. (Série Materialismo Histórico)

- LÊNIN, Vladimir I. *Duas táticas da social democracia na revolução democrática*. São Paulo: Editora e Livraria Livramento Ltda, s/d.
- LÊNIN, Vladimir I. *Materialismo e Empirio-criticismo*. Moscou: Edições Progresso; Lisboa: Avante, 1982.
- LÊNIN, Vladimir I. *Que fazer? As questões palpitantes do nosso movimento*. São Paulo: Hucitec, 1988.
- LESSA, Sérgio. *O Revolucionário e o estudo: por que não estudamos?* São Paulo: Instituto Lukács, 2014.
- LUKÁCS, George. *As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem*. Temas das Ciências Humanas, n. 4. Trad. Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1978.
- LUKÁCS, George. *Socialismo e Democratização*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2008.
- MARX, Karl. *Glosas críticas marginais ao artigo O rei da Prússia e a reforma social. De um prussiano*. In: *PRÁXIS*, nº 5, Belo Horizonte, out.-dez., 1995.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Teses sobre Feuerbach. In: *Obras Escolhidas*. v. 3. Rio de Janeiro: Editorial Vitória Ltda, s/d.
- MARX, Karl. *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel, 1843*. Trad. Rubens Enderle e Leonardo de Deus; [supervisão e notas Marcelo Backes]; [prefácio à terceira edição Alysson Leandro Mascaro]. 3 ed. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)*. Supervisão editorial, Leandro Konder; tradução, Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MÉSZÁROS, István. *Para Além do Capital – rumo a uma teoria da transição*. 1ª ed. Paulo César Castanheira; Sergio Lessa. São Paulo: Editora da Unicamp; Boitempo Editorial, 2002.
- MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. Trad. Isa Tavares. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008. (Mundo do Trabalho)
- NOSELLA, Paolo. *A escola de Gramsci*. 3. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2004.
- ORSO, Paulino José. A educação na sociedade de classes: possibilidades e limites. In: ORSO, Paulino José; GONÇALVES, Sebastião Rodrigues; MATTOS, Valci Maria. (Orgs) *Educação e luta de classes*. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.
- SADER, Emir. Prefácio. In: MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. Trad. Isa Tavares. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008. (Mundo do Trabalho)
- SAVIANI, Dermeval. *Educação – Do Senso Comum à Consciência Filosófica*. 15 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção Educação Contemporânea)
- TONET, Ivo. A Educação numa Encruzilhada. In: TONET, Ivo. *Educação contra o capital*. 2 ed. rev. São Paulo: Instituto Lukács, 2012b.
- TONET, Ivo. Atividades Educativas Emancipadoras. *Revista Práxis Educativa*, vol. 9, n. 1, 2014a.
- TONET, Ivo. *Educação, cidadania e emancipação humana*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. (Coleção fronteiras da educação)
- TONET, Ivo. Educação e Revolução. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*. Londrina, v. 2, n. 2, p. 43-53, 2010.
- TÚMOLO, Paulo Sérgio. *Educação dos trabalhadores, consciência de classe e revolução social – a atualidade de ‘velhas’ questões*, s/d. Disponível em: [www.estudosdotrabalho.org](http://www.estudosdotrabalho.org).

