



UFPB

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

APARECIDA DANIELLE GARCIA DOS SANTOS

**LEITURA X FORMAÇÃO HUMANA:
um estudo fundamentado na centralidade do trabalho**

**JOÃO PESSOA
2014**

APARECIDA DANIELLE GARCIA DOS SANTOS

**LEITURA X FORMAÇÃO HUMANA:
um estudo fundamentado na centralidade do trabalho**

Monografia apresentada no curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para obtenção de grau de Licenciatura em Pedagogia, sob orientação da Profa. Dra. Francisca Maurilene do Carmo.

**JOÃO PESSOA
2014**

APARECIDA DANIELLE GARCIA DOS SANTOS

**LEITURA X FORMAÇÃO HUMANA:
um estudo fundamentado na centralidade do trabalho**

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba como requisito para obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

Aprovada em: 24/03/2014

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Francisca Maurilene do Carmo (Orientadora)
Departamento de Fundamentação da Educação (DHP)/UFPB

Prof. Dr. Romildo Raposo Fernandes (Examinador)
Departamento de Fundamentação da Educação (DHP)/UFPB

Profa. Dra. Quezia Vila Flor Furtado (Examinador)
Departamento de Metodologia do Ensino (DME)/UFPB

A todos os profissionais da Educação.
E a toda a classe subjugada pelo sistema capitalista.
Dedico.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal da Paraíba, representada pelo corpo docente, pela contribuição relevante na minha formação acadêmica.

Ao grupo de pesquisa Marxismo e Educação, representado, na Paraíba, pela Profa. Dra. Francisca Maurilene e pelo Prof. Dr. Valdemarim Coelho. A vocês, agradecimentos eternos, por ter me concedido a grande e relevante oportunidade de participar desse grupo, que me aproximou de autores como Marx e Vigostki, os quais fundamentaram e fundamenta toda minha trajetória acadêmica e me proporcionaram enxergar a forma de sociabilidade capitalista e todo seu desdobramento e, dessa forma, poder compreender o complexo educacional com clareza.

À Profa. Dra. Francisca Maurilene do Carmo, pela orientação neste estudo de conclusão de curso, pelos livros, pelo café, pelo direcionamento oportuno desde 2010, quando passei a fazer parte do projeto de pesquisa.

À minha mãe, Celha, pela educação a mim concedida, pelo exemplo de mulher forte, determinada e, mesmo em momentos difíceis, seus braços estavam sempre abertos para me acolher, momentos esses em que muitos se afastaram de mim, mas ela permaneceu firme ao meu lado, e dizia a frase que mais gosto de ouvir dela: “Você será muito feliz, minha filha!”.

Ao meu avô, Sr. Ernane Garcia (*in memoriam*), militante por um mundo melhor. Agradeço-lhe pelas lições de vida que me ensinou, que nos livros encontraria a fonte do conhecimento.

À minha querida avó, Margarida Rosa (*in memoriam*), que era um rosa até no nome, a ela meu muito obrigada, pois me ensinou a escrever meu nome, antes mesmo de frequentar a escola.

A Alicia, minha filha, a quem muito ensino e também muito aprendo em seus sete anos de vida.

A Mariluce Ferreira de Araújo, amiga que encontrei na UFPB, sinto uma grande estima pela pessoa que ela é, agradeço pelos estudos que realizamos juntas, pelo café da tarde, você é inesquecível, amiga!

“A essência da atividade educativa consiste em propiciar ao indivíduo a apropriação de conhecimentos, habilidades, valores, comportamentos etc., que se constituem em patrimônio acumulado e decantado ao longo da história pela humanidade. Nesse sentido, contribui para que o indivíduo se construa como membro do gênero humano e se torne apto a reagir diante do novo de um modo que seja favorável à reprodução do ser social na forma em que ele se apresente num determinado momento histórico.”

(TONET, 2005, p. 222)

RESUMO

Estudar a leitura no processo de formação humana, tema que emerge preponderantemente do século XVIII, respalda-se no entendimento pleno dos indivíduos. No entanto, convive-se num contexto no qual a prática educativa, com todas as suas contradições, tem caminhado no alargamento do conservadorismo da forma de sociabilidade capitalista. Nessa perspectiva, para bem se explicar o tema, adentrou-se na análise da instituição da sociedade humana, com base na ontologia marxiana, anunciando a categoria trabalho como responsável pelo salto ontológico operado pelo ser social, avançando para o entendimento dos complexos que se originam a partir do trabalho, privilegiando, particularmente, o da educação. Avançou-se situando a crise vivida pelo sistema do capital e suas implicações no campo educacional, apontando a necessidade histórica de se articular a educação e a leitura com uma prática que privilegie o conhecimento histórico-social e, conseqüentemente, o processo de esclarecimento das consciências e da radical transformação da sociedade.

Palavras-chave: Ontologia marxiana. Leitura. Formação humana.

ABSTRACT

Studying reading in process of human development, theme that emerges mainly from the eighteenth century, it draws upon the full understanding of individuals. However, we live in a context in which educational practice, with all its contradictions, has walked on extending the conservatism of the capitalist form of sociability. In this perspective, to well explain the theme, we entered in the analysis of the institution of human society based on marxian anthology, announced the work category as responsible for ontological leap operated by social being, advancing to the understanding of complexes that originate from the work, focusing particularly on the education. We advanced situating the crisis of the capital system and its implications in the educational field, pointing out the historical necessity of articulating education and reading with a practice that privilege the social-historical knowledge and, consequently, the process of clarification of consciences and the radical transformation of society.

Keywords: Marxian ontology. Reading. Human formation.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 TRABALHO E EDUCAÇÃO: fundamentos ontológicos.....	12
2.1 Atividade educativa emancipadora: reflexões.....	21
3 EDUCAÇÃO E CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL.....	31
3.1 Definição de educação	40
4 LEITURA E FORMAÇÃO HUMANA	42
4.1 História social da leitura	42
4.2 Leitura e prática educativa.....	44
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	51
REFERÊNCIAS	56

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo, intitulado *Leitura x Formação Humana: um Estudo Fundamentado na Centralidade do Trabalho*, é de grande relevância, pois sistematiza, de forma peculiar e coerente, a função da leitura e suas implicações na formação humana; dessa forma, defende-se uma leitura que favoreça à emancipação. Para tanto, far-se-á um resgate histórico da leitura, tendo em vista que, a partir do século XVIII, ela se revela como um fenômeno historicamente delimitado e circunscrito a um modelo de sociedade que dela se valeu para sua expansão.

A atividade essencial da prática educativa, que contribui na formação dos indivíduos, fundamenta-se na prática da leitura, ou seja, tudo que se ensina na escola está diretamente ligado à leitura e há uma dependência dela para desenvolver uma prática educativa eficaz, para uma educação que privilegia a formação dos indivíduos, endossando seu caráter utilitário e, ao mesmo tempo, sua natureza emancipatória. De acordo com Cagliari (1989, p. 148), a leitura é a extensão da escola na vida das pessoas. A maioria do que se deve aprender na vida terá de ser conseguindo por meio da leitura fora da escola. Por leitura se compreende uma atividade altamente complexa, que emerge questões não apenas de cunho semântico e fonético, mas também culturais ideológicos e filosóficos.

Estudar sobre esse tema tão peculiar, que emerge preponderantemente no século XVIII, respalda-se no entendimento que a mesma tem para uma educação que privilegia a formação humana, ou seja, o desenvolvimento pleno. Por se entender essa relevância de se adotar uma prática educativa que favoreça ao hábito da leitura, e se entender, também, que a leitura proporcionada no ambiente educacional favorece ao conservadorismo da forma de sociabilidade capitalista, adentrou-se a estudar a temática e contextualizá-la dentro da sociedade contemporânea, com o intuito de defender uma leitura que privilegie um conhecimento histórico em todos os níveis e modalidades educacionais, leitura esta que não é favorecida no ensino regular, pois ela proporciona o conhecimento da realidade social.

A generalização da habilidade de ler tem como consequência a ação gradativa da escola, que emerge no seio da Revolução Industrial, com o advento da sociedade capitalista. Nesse contexto, analisar-se-á o fenômeno da leitura na sociedade, ancorada numa perspectiva ontológica marxiana.

Tendo como base tais assertivas, o objetivo principal deste estudo consiste em refletir sobre a leitura no processo de formação humana à luz da ontologia marxiana. Para atender ao objetivo proposto, apresentar-se-á a temática do trabalho e educação, abordar-se-á a educação à luz da crise estrutural do capital, explicitar-se-ão os requisitos para uma prática educativa

em consonância com os preceitos da emancipação e indicar-se-á a leitura como elemento importante no processo de formação humana.

Nesse sentido, sistematizou-se o estudo em cinco capítulos, que se completam e formam o entendimento sobre o objetivo proposto. Após esta introdução, o segundo capítulo, intitulado *Trabalho e Educação: Fundamentos Ontológicos*, traz à tona a discussão a respeito do trabalho no sentido ontológico. De acordo com Marx, é no intercâmbio entre o homem e a natureza que se produzem os bens necessários ao atendimento das necessidades inerentes à vida humana. Marx enfatiza que essa relação do homem com a natureza possui duplo movimento: por um lado, o homem transforma a natureza; e também nesse processo, o próprio homem é transformado. Desse modo, o trabalho diferencia-se de todas as outras categorias, pois apenas ele tem a função relevante de produzir a riqueza material necessária à existência humana. Todas as outras categorias, como arte, linguagem, ciência, educação, direito, política, religião etc., ainda que possuam natureza e função social próprias, têm sua origem imbuída pelo trabalho. Esse fato coloca as outras categorias numa relação de dependência ontológica e de autonomia relativa de todas elas em relação ao trabalho, bem como numa relação de controle entre as categorias, incluindo o trabalho.

Nesse sentido, como decorrência dessa disposição dos fundamentos ontológicos do ser social, o trabalho, em certa forma peculiar, continua a ser a base da sociabilidade humana.

Ancorado numa perspectiva marxiana, tem-se como ponto de partida a categoria trabalho, que, segundo Tonet (2005) é a raiz ontológica do ser social. Percebe-se, destarte, que a linguagem, o conhecimento e a educação são, desde o início, intrínsecos à categoria trabalho. Prossegue-se na análise da relação entre educação e trabalho, asseverando-se que, ainda que a categoria da educação agregue a categoria trabalho, as duas integram categorias distintas entre si. De acordo com os estudos realizados, o trabalho é um ato de transformar a natureza. Nesse sentido, o sujeito desempenha sua ação sobre a matéria-prima, e sua natureza é completamente distinta da matéria-prima do ato educativo.

Ainda de acordo com os pressupostos defendidos por Tonet (2005), afirma-se que, durante toda a história da humanidade, não havia distinção entre trabalho e educação. As primeiras atividades relacionadas ao trabalho da humanidade estavam quase que incorporadas a toda prática cotidiana dos homens, fato que remetia à apropriação, uma ação praticamente única, pressupondo a transformação da natureza. “O homem educava no e pelo trabalho e com todas as atividades que giravam ao redor dele” (TONET, 2005), ou seja, não havia distinção entre trabalho e educação no mundo dos homens. Essas duas atividades, de grande relevância

para o desenvolvimento social, permaneciam intrínsecas, num movimento constante de transformar a natureza e ganhar habilidades e adquirir conhecimento.

Ainda na busca pela compreensão da totalidade do objetivo proposto pelo estudo, no terceiro capítulo, intitulado *Educação e Crise Estrutural do Capital*, trazem-se elementos discursivos que clarificam a crise que o capitalismo vem enfrentando e seus desdobramentos, que se estendem para o campo educacional. Também se refere que o atributo marcante de toda sociedade de classes é a divisão social do trabalho, que faz a divisão entre trabalho manual do trabalho intelectual. Tal divisão ganha forma explícita na sociedade que tem como forma de governo o capitalismo, que contrasta, de formas diversas, os trabalhadores aos capitalistas.

Outro ponto a se destacar na sociedade capitalista é a fração no processo de trabalho e a cisão entre o momento teórico e o prático. Nesse processo, o trabalhador que é responsável pela produção da riqueza é impedido de ter acesso ao saber que o conduza ao conhecimento e o conseqüente domínio sobre a totalidade do processo produtivo. Nesse sentido, a cisão entre trabalho manual e trabalho intelectual torna-se uma forma de dominação do capital sobre a massa, os trabalhadores.

No quarto capítulo, intitulado *Leitura e Formação Humana*, adentra-se na parte histórica da leitura, com a expansão da leitura que se inicia no século XVIII, em plena Revolução Industrial. Nesse momento, há uma difusão do “saber”, um estímulo à leitura como nunca antes visto. Nesse processo, emerge a escola, que, de forma preponderante, favorecia ao acesso a esse “saber”.

Por fim, vêm as considerações finais e as referências utilizadas neste estudo.

2 TRABALHO E EDUCAÇÃO: fundamentos ontológicos

De acordo com Marx, o trabalho, no sentido ontológico, é a relação do homem com a natureza; é nesse intercâmbio que o homem produz os bens materiais necessários ao atendimento das necessidades inerentes à vida humana. Marx enfatiza que essa relação do homem com a natureza possui um duplo movimento: por um lado, o homem transforma a natureza; e, também nesse processo, o próprio homem é transformado.

Numa perspectiva marxiana, Tonet (2012, p. 52) ressalta que:

Tem início, então, aí, o movimento do processo histórico, que é humanamente histórico exatamente porque é típico do trabalho criar sempre novas situações, que são o ponto de partida para novos desdobramentos. Deste modo, a história jamais é, pura e simplesmente, a repetição do que já aconteceu.

Desse modo, o trabalho diferencia-se de todas as outras categorias, pois apenas ele tem a função relevante de produzir a riqueza material necessária à existência humana. Todas as outras categorias, como arte, linguagem, ciência, educação, direito, política, religião etc., ainda que possuam uma natureza e uma função social próprias, têm sua origem imbuída pelo trabalho. Esse fato coloca as outras categorias numa relação de dependência ontológica e de autonomia relativa em relação ao trabalho, bem como leva a uma relação de controle entre as categorias, incluindo o trabalho.

Nesse sentido, como decorrência dessa disposição dos fundamentos ontológicos do ser social, o trabalho, em certa forma peculiar, continua a ser a base da sociabilidade humana.

Ancorado numa perspectiva marxiana, tem-se como ponto de partida a categoria trabalho, que, segundo Tonet (2005), é a raiz ontológica do ser social. Percebe-se, destarte, que a linguagem, o conhecimento e a educação são desde o início intrínsecas à categoria trabalho. Refere-se aqui, todavia, ao processo educacional além da educação escolar.

Conforme Tonet (2005), o que importa pontuar é que, sendo o trabalho, por sua própria natureza, uma atividade social, embora que em alguns momentos possa ser realizada isoladamente, sua realização remete ao indivíduo uma apropriação dos conhecimentos, habilidades, valores, comportamentos, objetivos etc., comuns ao grupo. Unicamente assim poderão se realizar as ações que envolvem a atividade do trabalho.

Ainda de acordo com Tonet (2005, p. 213):

Esta apropriação tem dois aspectos fundamentais: um voltado para o indivíduo; outro voltado para a comunidade. No que toca ao indivíduo, ela é uma necessidade imprescindível para sua configuração como membro do gênero humano e não apenas como integrante da espécie.

Como membros da espécie humana, todos os indivíduos têm características universais, ou seja, comuns, que são transferidas por herança genética. O seu concernir ao gênero humano não lhe é concebido por herança genética, mas por um movimento histórico-social, isto é, pela compreensão das objetivações que compõem o patrimônio desse gênero. Todavia, entre o gênero humano, essa ação é direcionada em níveis cada vez mais crescentes pela consciência. De acordo com Marx (1984, p. 23): “Não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência”. Os seres humanos, em oposição aos animais, não nascem com as habilidades apreendidas, as quais devem realizar para dar continuidade à existência da espécie. As habilidades são passadas por outros indivíduos e pelos instrumentos que já estão de posse dos seres humanos, historicamente decantados pela humanidade.

A esse respeito, veja-se o que diz Leontiev (1987, p. 272):

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunidade com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação.

Lukács (*apud* TONET, 2005, p. 214) também afirma: “Na educação dos homens, ao contrário, o essencial consiste em torná-los aptos a reagir adequadamente aos acontecimentos e situações imprevisíveis, novos, que aparecerão mais tarde em sua vida”.

Para Tonet (2005), esse processo igualmente tem caráter de apropriação ativa, conforme mencionado no relato sobre o processo de autoconstrução. Contudo, tal afirmativa não se esmera em aceitar algo que já está finalizado, definido. A intenção nesse processo é a apropriação do que já existe, do cabedal historicamente decantado, e, ao mesmo tempo, recriá-lo e renová-lo, adequando, dessa forma, o próprio indivíduo em suas peculiaridades. Leontiev (1987, p. 268-270) sublinha que a principal característica dessa apropriação ativa (humana) é o fato de que ela exige a criação, no homem, de “aptidões novas”, de “funções psíquicas novas”.

De acordo com o Leontiev (1987), ao contrário dos animais, que se adequam aos instrumentos, os seres humanos se submetem aos instrumentos. Porém, com essa preposição, o autor quer deixar claro que o desenvolvimento da humanidade está assentado nos objetos que ela criou, cada indivíduo deve representar a si mesmo e construir seu patrimônio humano. Por isso, conclui Leontiev (1987, p. 270) que: “a assimilação no homem é um processo de reprodução, nas propriedades do indivíduo, das propriedades e aptidões historicamente formadas da espécie humana”.

Saviani (1997), autor que também se debruça sobre a temática referida, destaca os aspectos da contribuição da educação na configuração do gênero humano. Ele defende que o diferenciativo peculiar da educação estaria assentado na intencionalidade que encabeça essa tarefa. Segundo Saviani (1997, p. 17), a educação “[...] é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Partilhando da definição de Saviani (1997), Tonet (2005) define que: “Independentemente da concordância integral com a definição de Saviani, parece-nos que ela tem mérito de fixar com precisão a mediação que a educação representa na construção do indivíduo como ser social”.

Ancorado na compreensão das categorias referenciadas por Tonet (2005, p. 215) – o qual afirma que o ser social é uma unidade agregada por dois momentos: o da individualidade e o da genericidade –, o conjunto de aspectos que caracterizam o indivíduo como membro do gênero humano não pode ser dissociado da reprodução deste último. Além disso, a reprodução do gênero humano é consecutivamente o andamento que predomina no processo de reprodução do ser social. No fenômeno educacional, isso implica que a configuração genérica do indivíduo estará sob a regência da reprodução da totalidade social. Nesse contexto, a autoconstrução do indivíduo como integrante do gênero humano é um processo dependente de imitação fiel e ampla da realidade, ou seja, da totalidade social.

Vale ressaltar o que relata Tonet (2005), que o processo de autoconstrução do sujeito como indivíduo humano e suas reações diante de problemas e acontecimentos novos e imprevisíveis não terão como norte o próprio indivíduo nem aqueles que atuam diretamente na dimensão educativa, mas a concreta totalidade social, cujo cerne é a economia.

Seguindo essa lógica, pode-se supor que a própria história está suprimida do processo educativo. Nesse sentido, Tonet (2005, p. 216) destaca que:

Vale, então, lembrar o que já dissemos [...] acerca do processo histórico, da dependência ontológica e da autonomia relativa entre economia e as outras dimensões sociais e da determinação recíproca entre os diversos momentos. A história é o resultado de atos teleológicos individuais, que, por sua própria natureza, implicam a dimensão da liberdade.

Assim, Tonet (2005) explica que nada está pré-determinado de modo integral. O fato de a economia ser ontologicamente decisiva não afasta o pressuposto que há um grau de autonomia, de liberdade de escolha. Mesmo que as escolhas sejam restritas, poderão influenciar preponderantemente as outras dimensões sociais em sentidos diversos, que abrangem um sentido de breçar ou de motivar as mudanças. De acordo com essa perspectiva, é importante pontuar que essa “tendência essencial não significa caráter absoluto. Este sim eliminaria a historicidade da esfera educativa” (TONET, 2005, p. 216).

Reportando-se à preponderância das influências da totalidade social a respeito da formação do indivíduo, não se pode deixar de lembrar que a reprodução do ser social é um processo ativo. Problemas novos e situações diversas acontecem continuamente num processo dinâmico. Sendo assim, o indivíduo precisa estar preparado para agir, reagir e descobrir soluções, para poder, então, dar continuidade à sua existência. Essas soluções não poderão ser de qualquer modo nem puramente individuais, elas precisam ser coletivas de modo a dar continuidade à existência daquela forma de sociedade.

Ainda de acordo Tonet (2005), essa concepção de educação que se respalda na conservação da existência é pontuada pela importância que o processo de assimilação exerce nela. Contudo, o maior tempo dos processos que envolvem o ato educativo é gasto na assimilação dos elementos já existentes, sem os quais não poderiam criar novos e também sem eles os próprios indivíduos não se constituiriam como indivíduos. Essa afirmativa favorece à concepção do caráter conservador da educação explicitada por Tonet (2005, p. 217):

Vale notar, porém, que não estamos falando de conservadorismo no sentido político-ideológico, mas no sentido ontológico. Conservar, transmitindo às novas gerações aquilo que foi decantado e se transforma em patrimônio do gênero humano é absolutamente fundamental para a continuidade desse gênero. Isso independe, em princípio, da existência ou não de classes sociais. O que significa dizer que também acontecerá em uma sociedade plenamente emancipada, embora, é claro, com profundas diferenças em relação a uma sociedade de classes.

Em sentido ontológico, o cunho conservador da educação, revestido e intrínseco com o conservadorismo político-ideológico, remete a outra questão, a qual será retomada adiante. O

importante agora é esclarecer que o modo conservador da educação não procede de assuntos políticos-ideológicos, mas da sua função na reprodução do ser social.

Prossegue-se na análise da relação entre educação e trabalho, asseverando-se que, ainda que a categoria da educação agregue a categoria trabalho, as duas integram categorias distintas entre si. De acordo com os estudos realizados por Tonet (2005, p. 217):

[...] o trabalho é um ato de transformação da natureza. Portanto, neste caso, a ação do sujeito se exerce sobre uma “matéria-prima” cuja natureza é completamente distinta da “matéria-prima” do ato educativo. A primeira é desprovida de subjetividade, enquanto a segunda tem na subjetividade um dos seus momentos fundamentais. A ação educativa se exerce sobre indivíduos conscientes livres (quer dizer, portadores de consciência e liberdade) e não sobre uma “matéria prima” inerte e passiva, regida pela lei da causalidade. O ato educativo, ao contrário do trabalho, supõe uma relação não entre um sujeito e um objeto, mas entre um sujeito e um objeto e um objeto que é ao mesmo tempo também sujeito.

Tal afirmativa remete à ação de uma consciência sobre outra consciência, induzindo a agir de determinada forma. O trabalho, diferentemente do ato educativo, pode atingir o objetivo esperado, uma vez que, se o trabalhador dispuser das habilidades necessárias e realizar as ações de forma adequada e coerente, ele garante a eficácia do processo esperado. Já no ato educativo, esse resultado esperado está longe de ser garantido, tendo em vista que não se pode prever como o educando reagirá.

Aqui é oportuno destacar que o trabalho é uma mediação entre o homem e a natureza, enquanto que a educação é uma mediação entre indivíduo e a sociedade. É importante enfatizar que o trabalho, em sentido ontológico, tem esse caráter mediador entre homem e natureza, da mesma forma que a educação faz mediação entre indivíduo e sociedade. Todavia, a educação não corresponde à única atividade que media essa relação, outras também têm essa função mediadora, como linguagem, arte, política, direito etc.

A propósito dessa mediação, esclarece Tonet (2005, p. 218):

Em nosso entendimento, porém, o que distingue a educação de todas as outras atividades é o fato de que ela se caracteriza não pela produção de objetivações – o que não quer dizer que também não as produzam –, mas pela apropriação daquilo que é realizado por outras atividades. Assim, por exemplo, cabe à atividade artística produzir obras de arte, mas é por meio da educação – aqui entendida, obviamente em um sentido amplo, que inclui tanto a educação direta quanto a educação indireta – que o indivíduo se torna capaz de tornar seu o universo contido na obra de arte.

Na esteira de Tonet (2005), alude-se que é da atividade educativa colaborar para a construção do indivíduo como ser humano. Nessa perspectiva, pode-se afirmar precisamente

que, no sentido ontológico, o fenômeno educacional não é caracterizado como trabalho, ainda que seja entendida educação como atividade humana.

Essa diferenciação mostra-se com maior ênfase quando remete à análise no contexto da sociedade capitalista e às funções que ela desenvolve dentro dessa forma de sociabilidade. Mesmo com todo o legado que o fenômeno educacional carrega e que está imbuído na sua essência, ela faz parte da matriz ontológica do ser social, pelo motivo de essa atividade não ser considerada trabalho.

De acordo com Tonet (2005, p. 219), “a afirmativa de que a educação não é trabalho em nada diminui a importância específica da atividade educativa no processo social e para transformação da sociedade”. Já se falou que a educação tem uma função primordial para a reprodução do ser social. Dessa forma, não se pode deixar de referenciar essa perspectiva que todo ato humano é continuamente formado de subjetividade e objetividade, tendo em vista que a última é o momento determinante, mas que de fato em nada diminui o caráter ontológico do momento determinado, ou seja, da subjetividade.

Esse fato elucidada a questão da subjetividade que remete ao ato educativo, ponto que é tão importante quanto o momento da objetividade (ação concreta e direta) sobre a realidade a ser transformada. No que tange à transformação revolucionária da sociedade, a ação sobre a consciência é de grande importância para a formação de uma consciência revolucionária. Nessa direção, Saviani (1996, p. 183 *apud* TONET, 2005, p. 220), refere-se à relevância da consciência no contexto da crise do mundo atual:

Mas, para que a teoria saia do estado propriamente teórico e se converta em verdade prática, é necessário que ela seja assimilada por contingente cada vez mais amplo de sujeitos sociais, emergindo como agentes efetivos da prática histórica. E isso pressupõe um trabalho educativo sem o qual resultará impossível a mobilização da população para a realização das transformações necessárias, o que põe na ordem do dia a problemática desenvolvida pela filosofia dialética da educação com base na filosofia da práxis.

É imperativo esclarecer que a formação de uma consciência revolucionária não é apenas pautada em questões estritas subjetivas, porém, de igual forma, é composta de questões objetivas. Referindo de outra forma à questão da objetividade e da subjetividade, o lugar ocupado na composição produtiva é, também, um elemento de grande relevância na formação da consciência revolucionária, uma vez que conecta a subjetividade imediatamente ao que há de decisivo na objetividade. Com essa distinção entre esses dois campos, ficam situadas, com exatidão, no nível essencial, as probabilidades e os alcances da atividade educativa.

Ainda de acordo com os pressupostos defendidos por Tonet (2005), afirma-se que, durante toda a história da humanidade, não havia distinção entre trabalho e educação. As primeiras atividades relacionadas ao trabalho da humanidade estavam quase que incorporadas a toda prática cotidiana dos homens, fato que remetia à apropriação, uma ação praticamente única, pressupondo a transformação da natureza. O homem se educava no e pelo trabalho e com todas as atividades que giravam ao redor dele, ou seja, não havia distinção entre trabalho e educação no mundo dos homens. Essas duas atividades de grande relevância para o desenvolvimento social permaneciam intrínsecas, num movimento constante de transformar a natureza e ganhar habilidades e adquirir conhecimento.

Com as exigências do ser social e a divisão da sociedade em classes sociais, houve a necessidade de separar essa atividade das demais; nesse momento, tem-se explícita a divisão entre trabalho manual e intelectual. Nessa nova realidade da cisão entre trabalho e educação, esta exerceria, na organização desse processo de apropriação do patrimônio comum, um controle que não poderia fugir do poder das classes dominantes. Essa afirmativa leva a uma realidade de triagem que tem suas bases arraigadas na organização do processo produtivo. É esse modo de organização distinto que avalia quem tem acesso à educação e em que condições (materiais e espirituais), bem como quais os conteúdos, métodos, técnicas e assim por diante. É essencial lembrar que, com o advento do capitalismo como organização social, a educação, antes no e pelo trabalho, passa a ter um lugar específico para sua realização: antes era base comum a todos; com o capitalismo, seu acesso passou a ser restrito e diferenciado para as classes dominantes.

De acordo com Tonet (2005, p. 227):

Isso se justifica porque as qualificações necessárias àqueles que dirigiram a sociedade e deteriam o controle do acesso aos bens materiais e espirituais não seriam necessárias àquelas cuja única tarefa era o trabalho. Para estes continuavam sendo suficiente a educação no e para o trabalho.

Somente com o advento do capitalismo, na evolução da produção econômica, cujo cerne é a dinâmica do capital, que domina todo o eixo do processo social, foi que a educação passou a ter um lugar privilegiado, pois passou a integrar mais e profundamente o processo de produção. Sobre a importância do fenômeno educacional na sociedade de classe, Tonet (2005, p. 227) diz:

A partir de então, as classes trabalhadoras não poderiam receber apenas educação prática no trabalho. O próprio trabalho, agora cada vez complexo, exige conhecimentos e habilidades que têm de ser desenvolvidos e adquiridos fora do seu âmbito específico. Além disso, a transformação de todos os indivíduos em cidadãos e a participação numa sociedade democrática exigem, por parte de todos, a apropriação de um conjunto de elementos – ideias, conhecimentos, valores, comportamentos, habilidades etc. – adequados para o exercício destas novas determinações.

Em suma, a partir do momento em que a sociedade se dividiu em classes antagônicas entre si, alojou-se uma contradição entre as aspirações individuais sobrepondo à coletiva, instalou-se o desenvolvimento e bem estar de alguns à custa da imensa maioria.

Esse fato toma maior proporção na sociedade capitalista, na qual essa desigualdade se torna intensa e evidente. Em campos distintos, vão sendo alimentadas condições para tais aspirações de todos os homens, porém, a efetivação é bloqueada pelas relações sociais ainda arraigadas na propriedade privada. Essa situação tem seu agravamento com a crise estrutural, a qual é referida por Mészáros (2002).

Nesse ponto chega-se ao que se pode elencar como a natureza essencial da atividade educativa. De acordo com (TONET, 2005, p. 222):

Ela consiste em propiciar ao indivíduo a apropriação de conhecimentos, habilidades, valores, comportamentos etc., que se constituem em patrimônio acumulado e decantado ao longo da história da humanidade. Nesse sentido, contribui para que o indivíduo se construa como membro do gênero humano e se torne apto a reagir diante do novo de um modo que seja favorável à reprodução do ser social na forma em que ele se apresenta num determinado momento histórico.

Contudo, esse momento de apropriação do patrimônio social pelos indivíduos não poderia deixar de atravancar as relações produzidas pela sociedade de classes, tendo em vista seu antagonismo. De um lado, o patrimônio histórico, ao qual o indivíduo precisa apropriar-se, não é em nada homogêneo, finalizado tampouco neutro. Ele consiste em um conhecimento complexo, sempre em processo, no interior do qual a cada momento e a partir de determinados fundamentos, valores e objetivos são selecionados, por meio de políticas educacionais, currículos, programas e outras atividades, elementos julgados mais importantes. Por outro lado, e ao mesmo tempo, com fundamentos determinados baseados em valores e objetivos, serão preparados métodos para a efetivação dessa tarefa e igualmente elencados os recursos materiais. É nesse momento preponderante que se faz sentir o peso das questões político-ideológicas. É oportuno destacar que os interesses da classe dominante serão determinantes no complexo educacional, de modo que organizar-se-á a estrutura educacional

com a intenção de impedir qualquer ruptura com aquela ordem social. Por conseguinte, a educação, seja formal ou informal, terá sempre um caráter conservador.

A realidade do antagonismo entre as classes na forma de sociabilidade capitalista implica concomitantemente no aparecimento, quer seja implícito ou explícito, de outras indicações de valores e outros objetivos. Nesse contexto, a educação caracteriza-se como um campo de lutas incessantes, embora que a hegemonia esteja na classe dominante. Todavia, as outras propostas sempre terão um conjunto relativo de características e traços relativos, porém restritos e isolados.

Tonet (2005) caracteriza bem esse momento de uma proposta contra hegemônica, que favorece a pedagogia histórico-crítica: “No caso da sociedade atual, uma proposta de educação emancipadora só poderá ser explícita em seus elementos gerais, mas nunca poderá ser levado à prática como um conjunto sistematizado”.

O conflito, com certeza, pode e deve ser realizado, tendo em vista que o processo histórico da humanidade, sendo construído por atos individuais assinalados por algum grau de liberdade e autonomia, faz com que os resultados não estejam previamente determinados, ou seja, os indivíduos podem interferir na realidade e modificá-la. Segundo Tonet (2005), essas mudanças devem ser efetuadas nos mais diversos campos da sociedade: nas ideias, nos conteúdos, nos programas, nos métodos, nos recursos, nos espaços, nas tecnologias, nas políticas educacionais etc. Nesse sentido, não se pode alimentar uma estrutura de educação emancipadora apenas com um conjunto sistematizado e amplamente praticável em contrapartida a uma educação de caráter estrutural, ideológico e político conservador, no sentido como falado anteriormente, apenas reproduzindo a sociedade de classe na qual se vive.

É nesse momento que se percebe o antagonismo intrínseco à atividade educativa, cujo caráter é, ao mesmo tempo, alienante, pois reproduz os interesses da classe dominante, e diluído de superação da alienação. A alienação, por sua vez, se caracteriza pela transferência do domínio de determinado bem para outrem, ou seja, ele se torna estranho ao próprio ser humano, impedindo a construção e o desenvolvimento autêntico da espécie humana. Também dessa alienação partilha a ação educativa, porque ela favorece à apropriação do patrimônio social, ou seja, o entendimento da história decantado pela humanidade, o qual, uma vez sendo apropriado, representa um grande risco para os interesses daqueles que detêm o poder e controlam toda a estrutura social, o que deriva, essencialmente, em barreira e em modificações no processo de autoconstrução dos indivíduos como indivíduos genuinamente humanos. Todos esses elementos citados podem ser encontrados tanto nas propostas mais

amplas como nos mais restritos de todos os processos educacionais. Para explicar esse momento divergente, Tonet (2005, p. 224), apoiado em Marx, esclarece:

Não é preciso lembrar, como fez Marx, referindo-se à alienação na sociedade burguesa, que esta atinge não apenas as classes subalternas, mas também- embora de forma diversas- as classes dominantes. Por outro lado, a educação também contribui para a autoconstrução positiva do homem. A própria reprodução cada vez mais ampla e complexa do ser social exige que os indivíduos se tornem também cada vez mais ricos e complexos, o que só é possível por intermédio da apropriação da riqueza produzida pelo conjunto da humanidade. Temos aqui, portanto, um processo unitário, mas contraditório: ao mesmo tempo de construção e desconstrução do homem.

Tendo em vista as seguintes acepções, está contido na sociedade capitalista uma constante e insuprimível disputa entre distintas perspectivas. Na forma de sociabilidade da contemporaneidade, importa à perspectiva do trabalho a apropriação, o mais vasto, massivo e denso desse patrimônio humano, e do que existe de mais complexo e rico por parte de todos os indivíduos. Sendo a apropriação realizada nessa perspectiva, contribui para o enriquecimento do indivíduo, do gênero e dos outros indivíduos. E, além disso, a apropriação é uma arma ideológica contra hegemônica, um instrumento de luta que implica na superação dessa forma de sociabilidade.

Na sociedade capitalista, essa apropriação do conhecimento é de natureza limitada, limita-se o número de pessoas, a qualidade do ensino, dos conteúdos, pois o objetivo primordial, intrínseco à sua própria lógica, não é a realização plena dos indivíduos, e sim da sua própria reprodução. As formas de limitações e acesso são as mais variadas e ocultas, levemente disfarçadas, com uma roupagem e um discurso de mundo ideal. E essa lógica não escapa dos discursos e da atividade pedagógica que defendem uma proposta progressista de educação. De acordo com Tonet (2005), esse discurso deixa explícito os ideais dessa visão progressista de educação: “Em nosso entendimento, um exemplo claro disso é exatamente a articulação, feita por muitos educadores, entre educação e cidadania. Articulação esta que, embora pretendendo apontar para além da sociabilidade capitalista, não ultrapassa os limites impostos por ela”.

2.1 Atividade educativa emancipadora: reflexões

A formação do cidadão, entendido aqui como indivíduo livre, não pode ser o objetivo maior, tendo em vista que a cidadania, como apresentada na sociedade organizada na forma capitalista, não é sinônimo de liberdade efetiva e plena do cidadão. O conceito adequado para

indivíduos livres e para efetivo desenvolvimento pleno é a emancipação humana, uma vez que subjaz a apropriação do conhecimento decantado e historicamente acumulado pela humanidade. Porque ele, sim, é sinônimo de liberdade plena, e nesse momento histórico representa não apenas uma possibilidade real, mas também uma necessidade imprescindível para os rumos da humanidade.

Nesse contexto, Tonet (2005) esclarece que não se deve articular educação e cidadania, entendendo a cidadania como fim e não como meio. Por conseguinte, em qual medida a luta pela cidadania deve ser articulada com a mediação para a emancipação humana? Não se pode confundir esse questionamento com a problemática concernente ao fim, sob pena de ocasionar uma total desordem.

De acordo com Tonet (2005), a situação torna-se ainda mais emblemática, tendo em vista que a emancipação humana representa um conceito mais amplo do que o próprio discurso de cidadania e democracia, defendida pelos progressistas da educação. Tonet (2005, p. 225) lança uma pergunta que representa o cerne para aludir a essa questão:

A pergunta que naturalmente poderia nos ocorrer agora seria esta: posta a emancipação humana como objetivo maior da educação neste momento histórico, em que consistiria uma atividade educativa emancipadora? De que modo este objetivo último influenciaria a realização da atividade educativa?

Referidas inquietações anunciam uma vasta problemática, tanto no que se refere ao âmbito teórico geral, quanto no âmbito histórico concreto e prático. Mas, neste estudo, pretende-se elucidar tão somente quais seriam os requisitos para uma prática educativa que favorecesse à emancipação humana. Como já dito sobre as circunstâncias que marca a crise estrutural do capital, essa forma de sociabilidade não tem condições de dirigir a humanidade a um nível mais alto e também nesse momento de crise não existe alternativa superior definida. Cautelosamente, Tonet (2005, p. 226), tenta responder à questão formulada anteriormente e frisar o caráter bastante genérico da resposta:

Em nosso entendimento, o primeiro destes requisitos se refere ao próprio fim maior da educação. Nesse sentido, entendemos que o primeiro requisito para conferir à atividade educativa um caráter emancipador é o conhecimento, o mais profundo e sólido possível da natureza do fim que se pretende atingir, no caso, a emancipação humana. Se é verdade que o fim qualifica (não justifica) os meios e se é verdade que a educação é uma mediação entre o indivíduo e a sociedade, então não há dúvida de que só se pode saber quais meios são adequados quando se tem clareza acerca do fim a alcançar.

Não são suficientes ideias ambíguas e reduzidas dos aspectos essenciais. Não é suficiente um acordo subjetivo, uma inquietação, um anseio de ter a emancipação humana como desígnio. Por conseguinte, essa problemática é logo excluída, como se fosse suficiente apenas pronunciar a expressão emancipação humana ou algum outro termo que remetesse à libertação ou então ao socialismo, para que essa questão estivesse sanada.

Na atualidade, essas expressões são poucos utilizadas, há uma impressão negativa do que seja, na realidade, o socialismo. Não há como se dirigir em defesa do socialismo sem se demonstrar a natureza fidedigna, numa perspectiva mais elevada para a humanidade.

O conceito de socialismo e libertação carrega em si diversas interpretações, sendo necessário definir qual delas se pretende referir. Todavia, ainda se apoiando em Tonet (2005, p. 227) “é preciso observar que a emancipação humana não é um conceito único, mas, na verdade, uma constelação de conceitos articulados entre si”. Dessa forma, é imprescindível deter com magnitude e densidade o conjunto das questões que permitem apoiá-la, racionalmente, como o alvo contundente para a humanidade.

Por se falar dos rumos da humanidade, esse fato já implica na necessidade do domínio aprofundado. Há, também, outra questão de grande relevância, que aborda a concreta realidade social na qual a opção pela cidadania está posta. Por conseguinte, ao se optar pela cidadania, seria favorável uma assimilação das questões referentes à temática, todavia, seria totalmente facilitado, tendo em vista que, apesar da aparência em contrário, nesse aspecto tudo vai de encontro à reprodução dessa mesma ordem social. O discurso concernente à cidadania na contemporaneidade é bastante aceito e incentivado. Além disso, não só o discurso favorece à sua assimilação e à aceitação, mas também as ciências e a filosofia, em quase toda sua amplitude, favorecem à sua concordância.

Todavia, Tonet (2005, p. 228) chama atenção à radical compreensão da categoria da emancipação em contrapartida à cidadania:

É diferente quando se trata da emancipação humana, porque ele encerra uma oposição radical à atual ordem social. Por isto mesmo é um conceito, por assim dizer, perigoso, além de ser de compreensão mais difícil e trabalhosa. Ainda mais: tanto do ponto de vista teórico como prático, esta parece ser uma alternativa completamente fora de cogitação.

Na perspectiva existente das ciências sociais e da filosofia, argumenta-se, quase que integral e conscientemente, contrapondo-se a essa posição. A concepção filosófica é atualmente predominantemente pragmática, pelo neopositivismo ou por várias formas de irracionalismo. De acordo com Tonet (2005, p. 228), “praticamente toda elaboração

filosófica-científica atual alinha-se – de forma diferente – com a sustentação da tese do aperfeiçoamento da atual ordem social”. O materialismo histórico dialético, o qual representa o instrumento científico coerente, enfrenta uma crise profunda e tende, em suas versões mais difundidas, a sofrer distorções e diluição cada vez mais grotescas e toscas nas perspectivas do capital e do trabalho, acendendo uma grande desordem. Além de toda essa distorção que ascende, concomitantemente está a defesa de teses, como a da inabilidade dos indivíduos de perceber e transformar integralmente a realidade, que favorecem de forma contundente para tornar mais árdua essa empreitada. E depois do cataclismo das investidas do que se chamou de socialismo, parece que a forma de sociabilidade capitalista tornou-se o exclusivo horizonte da humanidade, tornando inviável pensar em outra forma para além do capital.

Notadamente, é impreterível uma experiência extremamente consistente para fazer frente a tantos desafios. Além da experiência, é necessária uma compreensão a respeito do conceito na sua plena essência, tendo em vista que, na sociedade atual, há uma tentativa de falseamento, imputando a esse conceito um caráter progressista, que confunde com o humanismo, a solidariedade, o desenvolvimento integral do ser humano e a participação cidadã democrática. Nesse contexto, reforça-se que o conceito de emancipação humana tem um conteúdo muito mais vasto, denso e radicalmente diferente daquele que está subentendido nesses conceitos.

É de fundamental relevância esclarecer que não se visa apenas proporcionar uma apropriação dos instrumentos, mas, além disso, um combate muito desigual, numa perspectiva oposta, do poder espiritual e material dominante. Ainda de acordo com Tonet (2005, p. 229):

Acresce, ainda, o fato de que a crise aguda vivida atualmente por esta forma de sociabilidade, em todas as esferas, não permite separar, com clareza e tranquilidade, o que se situa na perspectiva do capital ou na perspectiva do trabalho. De modo que a cautela e o rigor têm que andar de mãos dadas, tanto para prevenir todo sectarismo e dogmatismo quanto para não perder de vista aquelas determinações gerais que constituem a nervura central de cada perspectiva.

Com a afirmativa acima, esclarece-se que o motivo do domínio consistente e profundo, racionalmente apoiado, é de grande relevância. É pertinente lembrar essa perspectiva de uma sustentação racional, porém, não se defende uma doutrina ideológica, tampouco uma pregação, ou até mesmo convite a emoções e sentimentos. De modo contrário, a questão é favorecer ao despertar da paixão por essa causa, criar convicções, e para sua realização é fundamental se investir com vontade. Convicções fundamentadas em sentimentos distendem rapidamente para o sectarismo e fanatismo ou a derruir perante os obstáculos

maiores. Nesse sentido, trata-se de fomentar convicções, respaldadas em argumentos com exatidão racionais. Não uma racionalidade qualquer, pois a forma de organização capitalista também está fundamentada sobre uma racionalidade, embora que fenomênica. A racionalidade que se refere, ela funda no trabalho (ontologicamente entendido). Portanto, Tonet (2005, p. 230) afirma: “Isto significa ancorá-los no processo social como totalidade matrizada pelo trabalho, na medida em que este é a raiz de uma sociabilidade verdadeira livre”.

É preciso considerar os problemas complexos que a humanidade enfrenta na atualidade; as consideráveis e intrínsecas transformações que o mundo está sofrendo; a desordem teórica e ideológica que subjuga o mundo contemporâneo; o embaraçar teórico e prático das forças que conclamam na perspectiva do trabalho. Isso tudo não pode negar a profunda relevância de uma elaboração teórica que diligencie com toda solidez a natureza, a possibilidade e a necessidade de uma forma de sociabilidade que transcenda para além do capitalismo. Ainda de acordo com Tonet (2005, p. 230), o percurso de uma grande parte de intelectuais, compostos majoritariamente por educadores de consistência teórico-ideológico marcadamente frágil, os remeteu, com a ruína do referido “socialismo real” e do correspondente marxismo de corte positivista ou idealista, ou a abandonarem o projeto de uma superação radical do capitalismo ou a pensarem a transformação social sob formas cada vez mais próximas do liberalismo, sendo ilustrativo da necessidade de uma formação sólida que permite fazer frente aos imensos desafios postos hoje para a humanidade.

As consequências desse conhecimento acumulado, consistente e denso, a respeito do socialismo em sua completude para uma prática educativa cotidiana, são relevantes. Essas práticas educativas serão fundamentadas com as considerações apoiadas no conhecimento da realidade concreta e das questões metodológicas. Portanto, o educador, ainda que seja de maneira diversa e concomitante em condições históricas contraditórias, sempre tem uma determinada margem, um domínio na sua atividade: o educador planeja, escolhe conteúdos, formula e reformula programas, seleciona materiais, valida determinada eficácia de perspectivas teóricas e metodológicas, escolhe as relações com o educando etc. Contudo, todas as ações são amplamente dirigidas pelo fim que ele deseja alcançar. Segundo Tonet (2005, p. 231):

O objetivo fundamental da educação é contribuir para que os indivíduos façam suas as objetivações comuns ao gênero humano, para poder construir-se como membros deste gênero, e tendo em vista que este objetivo, hoje, tem nome de emancipação humana, então todas as atividades deverão estar ordenadas em função dele.

Em todo o processo educativo, o educador faz escolhas fundamentadas consciente ou inconscientemente em valores. E não são quaisquer valores, são valores históricos e socialmente fundados num processo real que direciona para uma forma superior de sociabilidade. Nesse campo, concentra-se o local no qual mais se deve usar a criatividade de cada um, pois não há uma receita pronta, um paradigma pré-estabelecido, no qual se explique a atividade educativa da emancipação nas suas expressões cotidianas. O que há são parâmetros gerais que norteiam e estabelecem uma base para uma perspectiva emancipadora. Desta feita, é necessário criar. A relevância da transparência referente ao fim, embora que ele mesmo necessite de uma constante reelaboração, está no delineamento das diretrizes que balizarão a atividade cotidiana. No que tange à criatividade, não se quer referir a uma criatividade fundada no sujeito. Preponderantemente, é uma atividade intensa e subjetiva, mas uma práxis alicerçada em parâmetros gerais abstraídos da realidade objetiva. Portanto, “o domínio sólido a respeito do fim não garante uma atividade educativa emancipadora. A ausência dela, todavia, muito contribui para o desnorteamento desta atividade” (TONET, 2005, p. 231).

Esse fato supõe um domínio abrangente e profundo sobre o fim que se deseja alcançar, esse pressuposto é apenas um dos momentos de elevada importância, não restando dúvida de que é necessário apropriar-se para aferir ao ato educativo um caráter emancipador.

Tonet (2005, p. 232) elenca um segundo requisito, esclarecendo que não se pode compreender o contexto educacional sem se compreender, *a priori*, o contexto social: “Igualmente importante é a apropriação do conhecimento a respeito do processo histórico real, em suas dimensões universais e particulares, uma vez que o processo educativo se desenvolve em um mundo historicamente determinado e em situações concretas.”

Percebe-se, com essa assertiva, o momento em que as determinações universais começam a receber uma amplitude mais límpida. Quanto ao momento filosófico, aguça-se o imperativo de ele, ainda que abstrato, estar aportado paralelamente ao processo real. Uma proposta educativa, para ter uma efetiva ação, ou seja, uma atividade educativa de qualidade, deve nutrir-se de um conhecimento intrínseco ao processo real. É fundamental um entendimento, o mais abrangente possível: do contexto em que está envolto o mundo atual; da lógica imbuída à sociedade comandada pelo capital; das crises comumente e seus desdobramentos; das implicações que interferem no processo de autoconstrução humana; do modo como essa crise apresenta suas problemáticas nos diversos espaços sociais (economia, política, ideologia, cultura, educação); e, ainda, na forma como essa crise se manifesta na realidade, ou seja, no contexto da sociedade contemporânea, tanto em dimensão local como

nacional. Esse fato direciona todos que estão envolvidos no fenômeno educativo a uma constante e intensa busca pelo saber produzido pelas ciências sociais, e, ao mesmo tempo, a uma busca pelo saber na perspectiva crítica, tendo em vista que o saber que germina das ciências sociais foram regidos, desde seus fundamentos, pelo princípio da fragmentação do saber e marcado pela centralidade do sujeito. Admite-se tal fragmentação do conhecimento e centralidade no sujeito como fator preponderante da crise aguda da forma de sociabilidade erguida pelo capital, fato que explica a falta de entendimento do sujeito do processo real.

Mesmo porque, uma das suas notas mais características é exatamente a dissolução do real como elemento de referência do conhecimento. É preciso, pois, buscar um saber de base ontológica, regida pelo princípio da totalidade e inseparável da afirmativa de que o processo de produção material é a matriz ontológica do ser social (TONET, 2005, p. 233).

Nessa perspectiva, esse momento se caracteriza como uma circunstância intensa e difícil de trabalho penoso, tendo em vista que uma perspectiva de base ontológica é relevantemente desconhecida ou até mesmo recusada por parte daqueles que compõem o universo intelectual. O motivo da recusa fundamenta-se no investimento redobrado, pois não se trata apenas de construir um saber, o que já exige um grande esforço, mas de fazer crítica ao saber existente defendido pela perspectiva dominante, isto é, fazer a crítica nas suas diversas formas ao saber predominante, construir outro saber, mas com caráter efetivo e radicalmente crítico.

Tonet (2005, p. 233) defende o terceiro requisito, que se refere ao próprio fim da educação:

[...] está no conhecimento da natureza essencial do campo específico da educação. Este conhecimento é necessário não para garantir um pretense território, que seria próprio dos educadores, mas para permitir o cumprimento da função específica da educação na construção desta nova forma de sociabilidade. Não é qualquer conceito de educação que é consequência com objetivo da emancipação humana.

Desta feita, somente um conceito ontologicamente constituído pode ser coeso e arraigado com o objetivo primordial. O conhecimento específico sobre a educação fundada numa perspectiva ontológica impede o desvirtuamento e a diluição em outras atividades, ou, então, evita o exaltar ou o diminuir das possibilidades desse campo específico da atividade humana. Por conseguinte, ainda são fundamentais as bases ontológicas para tomar posição frente às questões relativas aos processos que implica todo o processo educacional, quais

sejam: a educação deve ser diretiva ou não; deve ser neutra ou engajada; deve dar ênfase ao método ou ao conteúdo; deve centralizar a figura do professor ou do aluno?

Ainda de acordo com Tonet (2005) um quarto requisito ganha corpo numa prática educativa emancipadora que consolida os domínios dos conteúdos específicos, próprios de cada área do saber, sejam integrantes das ciências da natureza ou das ciências sociais e da filosofia. Vale ressaltar, que de nada adianta, para as classes populares, que o educador esteja numa posição complacente com elas, porém detentor de um saber medíocre, entendendo-se que para uma consolidação do sujeito emancipado é necessária uma efetiva apropriação do que existe de mais avançado em termos de saber e de técnicas produzidas pela humanidade. Um exemplo bem límpido e preciso sobre esse fato revela-se empiricamente quando um físico, para ser um educador em caráter emancipatório, não se respalda no seu sentido político, mas fundamenta-se no seu domínio do saber e da transmissão dos conteúdos específicos, de forma que eles estejam sempre intrínsecos às práticas sociais. Saviani (1996, p. 89 *apud* TONET (2005, p. 234) enfatiza essa implicação quando assevera o seguinte:

Um professor de história ou de matemática, de ciências ou estudos sociais, de comunicação e expressão ou de literatura brasileira etc., têm cada um uma contribuição específica a dar, em vista da democratização da sociedade brasileira, do entendimento aos interesses das camadas populares, da transformação estrutural da sociedade. Tal contribuição se consubstancia na instrumentalização, isto é, nas ferramentas de caráter histórico, matemático, científico, literário etc. cuja apropriação o professor seja capaz de garantir aos alunos. Ora, em modo de entender, tal contribuição será tanto mais eficaz quanto mais o professor for capaz de compreender os vínculos da sua prática com a prática social global.

Com o exemplo do físico não se está afirmando que a engajamento político não tem relevância, tem e grande é sua relevância, pois a física, a química, a matemática e outras áreas do conhecimento nada mais são para os seres humanos do que mediações para aprender a natureza e fomentar o intercâmbio com ela. O cerne do debate é sempre o processo de autoconstrução do homem. Nesse processo, seria fundamental se o houvesse a união das duas qualidades no educador: a política e o saber específicos respaldados em bases ontológicas. Isso porque se compreende que mesmo as ciências da natureza dão a entender uma concepção de mundo que favorece a um ponto de vista conservador ou progressista.

Segundo Tonet (2005, p. 235), “a tarefa educativa é muito mais ampla do que a produção e difusão do saber. Ela também envolve a formação de concepções de mundo, valores, atitudes, comportamentos etc. para a qual o educador contribui.”

O quinto requisito que se refere ao fim da educação, entendido aqui como o resultado do processo educativo, respalda-se na prática educativa emancipadora que articula a atividade educativa com as lutas fomentadas pelas classes subalternas, exclusivamente com as lutas daqueles que estão na posição categórica na estrutura produtiva. Nesse sentido, percebe-se que não há mais a necessidade de explicitar que caberia à educação o papel determinante de transformação social, pois, do ponto de vista ontológico, esse atributo é do trabalho e das atividades dos setores mais decisivos no sistema produtivo. Todavia, Tonet (2005, p. 235) afirma:

Acontece, porém, que o próprio ser-em-si da classe trabalhadora, aquilo que ela é como resultado da sua posição no campo da produção econômica está em profunda mutação e muito indefinido. São amplamente conhecidas as ideias a respeito do fim do trabalho e da classe trabalhadora como vanguarda da revolução, de modo que pela luta pela superação da ordem do capital está longe de ter, hoje, um caráter revolucionário.

A articulação entre trabalho e educação é, sem dúvida, necessária, porém, como já visto, é a apropriação daquelas objetivações que compõe o patrimônio comum da humanidade, não é o cerne da revolução a atividade educativa, mas consiste no avanço da luta pela classe trabalhadora em contraposição à hegemonia do capital. Segundo Tonet (2005), diversas são as condições para a realização da atividade educativa, que são externas ao campo educacional e, dessa forma, só podem ser conseguidas em decorrência da luta mais ampla. Portanto, a solidez dessa articulação é, na atualidade, uma questão altamente complexa. Por esse motivo, necessariamente deve-se evitar relegar um caráter excessivo ao momento subjetivo, caindo nas formulações embasadas nas atividades abstratas. Tonet (2005, p. 236) ressalta a função da educação no processo de emancipação:

[...] na medida em que a educação é uma atividade com uma especificidade própria, sua contribuição mais importante para a transformação da sociedade não é externa a ela (educação), mas interna. Quer dizer, a atividade educativa é tanto mais emancipadora quanto mais e melhor exercer o seu papel específico.

Nesse sentido, o sujeito se consolidará como pertencente ao gênero humano e colaborará para a reprodução deste. No atual momento histórico, embora em direção à forma mais inteiramente humana para o ser social. Ressalta-se, porém, que o exercício desse papel específico da atividade educativa poderá ser tanto melhor quanto mais articulado permanecer o conjunto das atividades de caráter emancipatório.

A efetivação dessa tarefa é o momento determinante e essencial da atividade educativa. Ainda de acordo com Tonet (2005), outros momentos são indispensáveis e até em determinados circunstâncias poderão assumir a função de predominância as atividades sindicais, lutas econômicas, políticas etc. É imprescindível que de forma alguma se pode inverter a afinidade entre os dois momentos distintos, sobre consequência de extinguir o caráter emancipador da atividade educativa.

3 EDUCAÇÃO E CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL

Ainda como implicação do caráter do trabalho como fundamento do ser social, por ser a classe proletária a que produz a riqueza material no capitalismo, da mais-valia, será, preponderantemente, aquela que precisará conduzir o processo de transformação social. Esse acontecimento direciona a classe trabalhadora, e não o Estado ou sequer algum partido, ao papel relevante de direcionar as transformações necessárias. Desse modo, cabe ressaltar que a classe operária é o sujeito da revolução, mas não o único integrante desse processo, outras classes e segmentos certamente também participarão desse momento histórico, como remetem as revoluções passadas. De acordo com Tonet (2012, p. 53):

Por esse motivo, Marx também sempre deixou claro que a revolução que levaria à superação do capitalismo teria que ser uma revolução política com alma social, ao contrário de todas as outras, que foram revoluções sociais com alma política. Com isto, ele queria enfatizar que esta revolução não levaria apenas a uma mudança na forma da exploração do homem pelo homem, mas na erradicação de toda exploração. Por isso mesmo ela deveria ser erguida por uma forma de trabalho que levaria à extinção de todas as classes sociais e, portanto, de toda desigualdade social.

As tentativas de superação do capitalismo mostraram que os caminhos percorridos pela classe trabalhadora foram ineficientes. Tanto o acesso reformista, ao qual a socialdemocracia alemã e o socialismo democrático são as demonstrações mais notórias, quanto o acesso revolucionário, cujo padrão mais acentuado foi a Revolução Soviética, ambos atribuíram ao Estado a empreitada de conduzir o processo de transformação social. Os resultados das duas tentativas são conhecidos, todavia, a Revolução Soviética foi a que mais se aproximou da proposta referida por Marx e Engels.

O poder político burguês, com a construção do novo Estado, foi desarticulado pela classe trabalhadora, que passou a ter o controle. Algumas medidas econômicas foram tomadas, dentre elas: eliminação da propriedade privada e dos meios de produção, estatização da economia, planejamento centralizado da produção, desenvolvimento acelerado das forças produtivas, organização da produção para atender às necessidades da população. Todos esses pressupostos coadunavam em direção ao socialismo. Todavia, essa tentativa não representou o acesso adequado para o socialismo. O que foi apontado como uma causa não bem sucedida do socialismo¹ soviético, mas não seguramente a única, respalda-se na falta de socialização do

¹ O socialismo científico foi criado por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), quando eles desenvolveram a teoria socialista, partindo da análise crítica e científica do próprio capitalismo, em reação contrária às ideias espirituais e científicas. O socialismo científico foi um projeto social que buscava formas

poder político, isto é, o monopólio pelos órgãos do Estado/partido, que levou ao progressivo distanciamento das massas na participação direta no processo. Conforme Tonet (2012), a falta de integração da massa por parte do poder político teve como consequência a inexequibilidade e continuidade das transformações socialistas na economia.

Dessa forma, Tonet (2012, p. 54) assevera que:

A aparência foi esta, mas a realidade efetiva foi outra. Ao contrário do que foi afirmado acima, entendemos que a falta de possibilidade de efetiva socialização da economia, foi dada ao enorme atraso ao desenvolvimento das forças produtivas na Rússia e ao não desencadeamento universal da revolução, que impediu a continuidade da participação direta e intensa das massas trabalhadoras. Foram o atraso e o isolamento os principais elementos responsáveis, mas, de maneira alguma os únicos, por orientar todo o processo no sentido de atribuir à política, na figura do Estado e do partido, e não ao trabalho a direção das transformações sociais.

A Revolução Soviética apresentava enormes problemas, e isso perdurou dezenas de anos. As discussões tentavam aludir se o movimento era socialista ou não, questionavam a validade e se esqueceu de procurar as efetivas causas dos desvios e deformações ou as formas de corrigir os defeitos.

No cerne dessas profundas e densas transformações sociais que tentavam corroborar para o efetivo socialismo, apresentava-se, para os teóricos da educação, o imperativo de uma pedagogia que contribuísse para essa nova forma da vivência em sociedade. Portanto, vê-se, nesses longos anos, um arcabouço teórico fundamentado na rica elaboração acerca do real problema da educação, fato que acontece tanto na União Soviética quanto nos países capitalistas. Entre os autores relevantes que se debruçam a estudar a temática e de certa forma deixam, com seus estudos, contribuições importantes, destacam-se: Makarenko (1978), Pistrak, Manacorda (1989), Freinet (1974), Snyders. Além desses autores, surgiram outros nomes, que também se dedicaram à temática no Brasil, como Saviani.

O objetivo principal deste estudo não é, de modo algum, discutir as contribuições desses autores, tendo em vista que essas contribuições estão situadas em diversas áreas no interior da problemática da educação. Porém, ressalta-se que não é intenção deste estudo estar alheio a essas discussões, uma vez que são relevantes reflexões a respeito de outras

para superar as dificuldades sociais que se agravavam na Europa, decorrentes da Revolução Industrial. Foi assim chamada devido à base científica com que formularam o método, partindo da análise sobre a evolução do homem, da história e do mecanismo de exploração do capitalismo. As ideias básicas do socialismo científico revolucionaram as concepções socialistas do século XIX e XX e encontra-se em algumas das principais obras de Marx, como: *Manifesto Comunista*, *O Capital* e *A Crítica da Economia Política*. (FREIRE, P.; NOSELLA, L.; MACHADO, M. A.; ARROYO, J. C.; LIBÁNEO, P.; GENTILI, G.; FRIGOTTO, N. D.).

perspectivas teóricas e cabe aqui também entender para, dessa forma, poder discutir com propriedade e entendimento a respeito da temática da educação.

Cabe destacar que o atributo marcante de toda sociedade de classes é a divisão social do trabalho, que faz a divisão entre trabalho manual do trabalho intelectual. Tal divisão ganha forma explícita na sociedade que tem como forma de governo o capitalismo, que contrasta de formas diversas os trabalhadores aos capitalistas.

Outro ponto a ser destacado na sociedade capitalista é a fração no processo de trabalho e a cisão entre o momento teórico e o prático. Nesse processo, o trabalhador, que é responsável pela produção da riqueza, é impedido de ter acesso ao um saber que o conduza ao conhecimento e o conseqüente domínio sobre a totalidade do processo produtivo. Nesse sentido, a cisão entre trabalho manual e trabalho intelectual torna-se uma forma de dominação do capital sobre a massa, os trabalhadores. Todavia Tonet (2012, p. 55) esclarece:

Por isso mesmo, a superação dessa dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre teoria e prática, vale dizer, a apropriação dos produtores do saber a respeito do conjunto do processo produtivo, é uma questão fundamental para a construção de uma sociedade socialista. Isso suporia uma educação na qual houvesse uma articulação entre a teoria e a prática, entre o trabalho manual e o trabalho intelectual.

Na União Soviética, o socialismo supostamente, sendo construído, entende-se que estaria em condições mais propícias para o desenvolvimento dessa teoria pedagógica. Autores como Makarenco e Pistrack, seguem os pressupostos das teorias pedagógicas “socialistas” em suas obras, entre as quais se destacam: *Fundamentos da Escola do Trabalho*, *A Escola de Trabalho* e *O Socialista*.

Todavia, Tonet (2012) afirma que, na sociedade capitalista, a preparação de uma teoria que apoiasse essa nova pedagogia socialista tratar-se-ia de uma elaboração teórica que sustentasse a experiência prática, ou seja, que demonstrasse como ela deveria ser objetivada.

Nesse contexto, discute-se a elaboração de uma teoria que fundamentasse a natureza e a forma concreta de uma escola unitária, ou seja, que articule teoria e prática, trabalho manual e trabalho intelectual. Tal convergência entre teoria e prática permitiria uma formação humana omnilateral, como recomendado por Marx.

Tonet (2012) continua afirmando que essa articulação entre esses dois polos, teórico e prático, se deve muito a uma teorização mais ampla e consistente, que se pode elencar como caminho democrático para o socialismo.

O caminho democrático para o socialismo expressa, ao contrário do “exemplo” soviético de tomada direto ao poder, uma tática no sentido de conquistar espaço no que Gramsci intitula de sociedade civil e também sociedade política (Estado), para, então, por meio de um processo paulatino, marchar para uma sociedade socialista.

Todavia, ainda segundo Tonet (2012, p. 56):

Este “caminho democrático para o socialismo” implicava, porém, a reformulação de uma série de conceitos do ideário marxista. Revolução explosiva x revolução gradual; Estado restrito x Estado ampliado; socialismo autoritário x socialismo democrático; afirmação da democracia e da sociedade e da cidadania como valores universais; novo conceito de sociedade civil.

Ainda seguindo os pressupostos elencados por Tonet (2012), nesse contexto, qual seria a contribuição da educação? Existe uma diversidade nas ideias dos autores quanto à atuação da escola nesse processo, não se quer aqui ignorá-las. Todavia, de modo geral, pode-se afirmar que essas contribuições passavam, em primeiro momento, pelas reformulações citadas acima, ou seja, pela apropriação das reformulações; em segundo momento, pela preparação dos conceitos da escola unitária, de politecnia e de trabalho como princípio educativo e pela busca de ocupação de espaços, ainda no sentido interior do sistema capitalista que permitisse avançar no sentido da concretização dessa nova pedagogia, a pedagogia que propiciaria à construção de uma nova consciência.

Tonet (2012) questiona qual o engodo que está híbrido nesse modo de pensar e, de acordo com seus estudos, o equívoco respalda-se no desconhecimento do que significa a centralidade ontológica do trabalho no pensamento de Marx e, essencialmente, no significado da centralidade do trabalho associado, que representa uma categoria exclusiva do trabalho como fundamento do socialismo. Esse fato tem fundamental relevância no processo revolucionário de transição do capitalismo ao comunismo.

A teoria pedagógica elaborada na União Soviética apresentava um problema consistente, uma vez que, supostamente, ela defendia que seria possível organizar uma educação que superasse a cisão entre trabalho manual e intelectual, e também a dicotomia entre teoria e prática; sendo assim, desenvolveria amplamente a personalidade humana constituída na forma do trabalho vigente, percebendo-se a autêntica socialização da economia.

Portanto, Tonet (2012) assevera que a socialização da economia sob o comando do Estado, de acordo processo histórico, demonstrou que em nada tinha a ver com o socialismo, e que a conjectura para o socialismo, e, por consequência, uma pedagogia socialista, não poderia estar fundamentada naquela forma de trabalho. A forma peculiar de trabalho socialista

é o trabalho associado, apenas essa forma de trabalho pode adequar base material para superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre teoria e prática, permitindo, por conseguinte, a entificação omnilateral do ser humano.

Essa forma de trabalho associado certamente não poderia estar desde o despontar no processo de revolução em sua plenitude, todavia, é de suma importância que se faça presente desde o início, para que possa, então, ser a pedra basilar de todo o processo revolucionário. Ainda de acordo com Tonet (2012, p. 58):

Esta possibilidade tem como pressuposto incontornável um desenvolvimento das forças produtivas, que só pode ser de caráter universal, capaz de produzir riqueza – em quantidades e qualidades – suficiente para atender às necessidades básicas de todos. Esta possibilidade, dada a situação acima mencionada de atraso e isolamento de um processo universal de transformação revolucionária, é que inexistia na Revolução Soviética.

Afirma Tonet (2012) que, nos países capitalistas, o maior problema da preparação da teoria pedagógica situava-se na compreensão do socialismo democrático, que sugeria o caminho democrático para o socialismo. Essa concepção de democracia defende a ideia que não há socialismo sem democracia e que sem democracia não há socialismo verdadeiro. Portanto, a crescente ampliação da democracia seria o caminho para o socialismo. Nessa perspectiva, ganha força o ideário de escola democrática, uma escola cidadã, que formaria cidadãos críticos, participativos e reflexivos; e ainda, dentro do próprio sistema capitalista, encontrar formas de organizar a educação que permitissem romper com a cisão trabalho manual *versus* trabalho intelectual, entre o dualismo teoria e prática.

Tonet (2012) explicita que esse fato explica o porquê de se defender a pedagogia histórico-crítica, cujos aportes para a construção de uma teoria educativa socialista são considerados os mais avançados e aceitam a probabilidade de que a teoria educativa seja transformada em política de Estado, ainda nessa sociedade.

Na contemporaneidade, a humanidade vivencia um momento histórico contra o revolucionário, uma vez que as classes dominantes detêm a direção do processo social, apesar da profunda crise estrutural que enfrenta o capital. Nesse panorama histórico, a classe trabalhadora encontra-se intensamente afetada, numa proporção tanto material quanto político-ideológica. Esse fato implica que existem inúmeras lutas, tanto da classe trabalhadora como de outros setores sociais. Todavia, o assunto principal, ou seja, o cerne dessa grande problemática que afeta a classe dominada, não se respalda no enfrentamento do modo

capitalista de produção no sentido de superá-lo, mas apenas para obter ganhos que não desdobram a sua lógica.

De acordo com Tonet (2012), atribui-se essas derrotas da perspectiva revolucionária aos próprios capitalistas, mas também não se pode deixar de reconhecer que boa parte desses equívocos na luta para consolidação do socialismo cabe à classe trabalhadora, ao centrar a luta no campo da política, abrangendo as lutas desenvolvidas no âmbito da economia, já que elas jamais seriam conduzidas radialmente à ordem social vigente. O que houve, no entanto, foi um conformismo da classe trabalhadora, que aceitou que a disputa se restringisse apenas às questões internas ao modo capitalista de produção. Esse conformismo aparente deixa de lado o objetivo primordial, que é a superação do capital. Portanto, Tonet (2012, p. 59) enfatiza:

Ao não contestar, na sua lógica mais profunda, nem capital nem a sua força política, que é o Estado, a classe trabalhadora viu-se desarmar, política e ideologicamente, porque, não importa quais sejam os seus ganhos parciais – hoje cada vez mais magro – ela sempre pagará os custos da reprodução dessa ordem social e jamais poderá resolver plenamente os seus problemas.

Tonet (2012) esclarece o abandono do projeto histórico do comunismo e que a luta exclusivamente concentrou-se nas melhorias e pela ampliação do ordenamento democrático, sendo, todavia, o cerne das lutas sociais e, até mesmo, das lutas das classes trabalhadoras. Apesar de tudo isso, fala-se em reformismo revolucionário, mas, num sentido mais amplo, a reforma na verdade deixa para a revolução um discurso vazio.

Notadamente, a cogitação da prática pedagógica revolucionária continua sendo, em cada autor, marcada pela diversos equívocos, pela trajetória de derrotas da luta do trabalho, ou seja, da classe trabalhadora em busca da superação do capital.

Tonet (2012) reafirma que é de suma importância se compreender que é necessário avançar, ir além de dos equívocos que desvirtuam para o reformismo e colocam novamente em pauta, sem ignorar as mediações, as perspectivas revolucionárias. De maneira indubitável, é tanto mais fácil de dizer do que colocar em prática.

Percebe-se que é imprescindível, inicialmente, fazer a crítica do passado, que encontra respaldo essencialmente na centralidade da política, que se tentou tanto pelos caminhos reformistas quanto pelos caminhos revolucionários, fato que envolve, de modo óbvio, um retorno à centralidade do trabalho, tanto na dimensão ontológica quanto na dimensão política, e também nas bases do processo de transição do capitalismo para o comunismo.

Ainda seguindo os pressupostos de Tonet (2012), tal crítica não poderia ser realizada sem que para isso retornasse ao caráter radical crítico e revolucionário, no sentido ontológico,

como defendido por Marx. Foi a negligência dessa radicalidade, dessa base ontológica fundamentada na obra de Marx, que deslocou a centralidade do trabalho para a centralidade da política.

No primeiro momento, tem-se o deslocamento da centralidade do trabalho para a centralidade da política, como mencionado acima. No segundo momento, tem-se o abandono do caráter defensivo e a adoção do caráter ofensivo da luta socialista.

Segundo Tonet (2012), a reflexão sobre a defensiva socialista remete aparentemente a um esquerdismo infantil ou então a um principismo, em um momento profundamente contrarrevolucionário, de assombrosas e devastadoras derrotas da classe trabalhadora e no qual até a simples ideia de socialismo parece ter se diluído no horizonte. Uma análise mais rigorosa da questão mostrará que não se trata de nada disso.

Uma realidade emergente é a da natureza do capitalismo, envolvido em crises periódicas, de menor ou maior gravidade. É inegável que hoje o capitalismo viva uma crise estrutural de extrema gravidade.

A respeito da crise do capital, Mészáros (2002) afirma que o capital vive, na atualidade, uma crise não simples, comum, mas uma crise estrutural, e a contestação marcante jaz no fato de que, ao contrário das crises anteriores, que afetavam apenas alguns setores, ou apenas parte do mundo capitalista, a crise referida não tem precedente igual e atinge o conjunto de todo o bloco mundial que compõe o segmento da sociabilidade capitalista.

Ainda de acordo com Tonet (2012, p. 60):

Isto não significa afirmação de um colapso iminente do capitalismo, mas apenas o fato de que os limites dentro dos quais o capital opera para reproduzir – se estão cada vez mais estreitos e as consequências, para a humanidade, em um grau de negatividade tal que põe em perigo a própria existência desta.

A luta entre trabalho e capital, segundo Mészáros (2002), é um embate travado há décadas, as estratégias de enfrentamento criadas pelo trabalho foram densamente prejudicadas por uma atitude defensiva. As causas do enfraquecimento dos instrumentos criados pelo trabalho têm sua origem, num primeiro aspecto, na clandestinidade, com claras incidências nas condições organizativas. Num segundo aspecto, elenca-se a negligência aos objetivos revolucionários, fato que desvirtuou os partidos e sindicatos, tornando-os cada vez mais reformistas. Nessa perspectiva, a superação do capitalismo deixou de ser o cerne da problemática e tornou-se apenas em defesa de ganhos parciais.

Nesse sentido, as estratégias de superação do capital foram sendo substituídas pela defesa do sistema democrático e distorceu a luta pelo socialismo. Como resultado desse desvirtuamento, a classe trabalhadora restringiu sua atuação aos embates apenas no interior do sistema capitalista. Como o embate entre capital e trabalho não é um enfrentamento entre iguais, ou seja, é uma luta entre duas partes distintas que vivem em constante contradição, os dominados e o dominador, é uma engodo acreditar que possa haver superação do capital sem que para isso aconteça a erradicação do sistema capitalista. Contudo, como a crise do capital implica em se agravar, até o envolvimento da classe trabalhadora tenderá a ser cada vez mais restrito.

Tonet (2012) esclarece a intenção da ofensiva socialista não menciona “socialismo já”, porém direciona, teórica e praticamente as lutas para resgate do objetivo estratégico, que é a erradicação, a extirpação radical do capital. Esse direcionamento implica a auto-organização da classe trabalhadora, de forma desprezada e contrária ao Estado e ao capital, ou seja, uma luta que formule um projeto próprio que busque no comunismo seu objetivo primordial.

Nessa perspectiva, como pode a educação escolar cooperar para essa empreitada? A resposta não é em nada simples, antes exige uma ampla argumentação. Restringe-se, aqui, apenas a algumas argumentações de suma importância para o debate.

Para se tentar aludir a essa questão de grande relevância na sociedade na qual se vive, é preciso situar a educação no contexto da crise atual.

Já é sabido, pela grande maioria, que a educação é um instrumento de reprodução do capital, que a sociedade capitalista é representada pelas suas instituições, que não são um conjunto homogêneo, mas contraditório. Todavia, transcorre que a preeminência hegemônica no direcionamento do processo social, em todas as instâncias sociais, ainda que com abissais diferenças, seja sempre do capital. Mesmo nesse contexto de domínio proeminente do capital, é possível, para a classe trabalhadora, levar adiante as suas lutas.

Parafraseando Tonet (2012), como já relatado, vive-se na contemporaneidade um momento histórico de caráter fortemente contrarrevolucionário, ou seja, de amplo controle econômico, político e ideológico do sistema capitalista. E, na crise estrutural que o capital atravessa, mais do que em outros períodos históricos de crise do sistema, ele coloca todas as instâncias sociais aos interesses do enfrentamento dos seus problemas. Nesse movimento, os lugares de manigância, para extrair ganhos parciais, se estreitam cada vez mais. De acordo com a lógica da capital, sua reprodução é o imperativo, mesmo que para isso tenha que destruir toda a humanidade.

Segundo Tonet (2012, p. 62):

Considerando tudo isso, a atividade educativa não pode pretender ter, hoje, um caráter massivo. O que significa que é impossível pretender imprimir à educação, como proposta hegemônica, uma tônica que contribui para um processo de transformação radical da sociedade. Mas, nem por isso uma atividade educativa com esse objetivo deve ser abandonada. Trata-se, apenas, de adequá-las a esse momento. Mas, como? Adequar pode significar rebaixar o horizonte, sob o pretexto da situação atual, ou simplesmente proclamar os princípios e o objetivo final, desconhecendo as mediações que permite alcançá-lo.

Portanto, acredita-se que neste momento existem duas alternativas adequadas: de acordo com Tonet (2012), a mais adequada não seria abrir mão de uma educação universal e de qualidade. Mas esse objetivo não poderá ser alcançado no interior do capitalismo, essa afirmativa precisa estar bem clara, principalmente nesse momento de crise estrutural. No capital, embora a universalização quantitativa seja realizável, a depreciação da qualidade torna-se cada vez mais assombrosa. A solução para uma educação universal e de qualidade reside na consolidação da sociedade comunista.

Na educação, a prática pedagógica deveria fornecer elementos para uma ação educativa que contribuísse para a formação de uma consciência revolucionária. Nesse sentido, é elencada uma prática pedagógica que propiciasse à emancipação humana, desvinculada do aperfeiçoamento da democracia e da cidadania, pois o cerne do debate está na formação de indivíduos que tenham consciência que a solução da problemática que envolve a humanidade reside na superação da propriedade privada e do capital e, por conseguinte, a construção de uma forma comunista de sociabilidade.

Obviamente, há um patrimônio histórico decantado pela humanidade, um saber acumulado, particularmente, na área do conhecimento sobre a natureza e também no âmbito do conhecimento característico do ser social, cuja apropriação universal deve-se lutar. No entanto, deve-se colocar em evidência que o acesso a esse patrimônio é organizado independentemente da intencionalidade direta, de modo que atenda aos interesses da burguesia. Segundo Tonet (2012, p. 63), essa problemática referente ao conhecimento se agrava quando se trata dos conhecimentos filosóficos-científicos relativos ao ser social, sua abordagem é profundamente precária. Quando, então, se trata do conteúdo mais atual da filosofia e das chamadas ciências humanas, não há como desconhecer seu intenso caráter conservador.

Contudo, não se trata de lutar apenas pelo acesso ao saber universal, ao patrimônio acumulado do saber. É um imperativo a crítica à validade desse saber, um saber que permita a aquisição de um conhecimento de caráter revolucionário. Nesse panorama, a figura do professor é de suma importância, pois depende dele fomentar uma atividade educativa com

esse caráter revolucionário. Nesse sentido, a ilustre afirmativa de Marx, de que o educador também tem que ser educado, ganha toda a sua importância. Portanto, o comando massivo, consistente, abrangente e profundo dessa perspectiva revolucionária, que se espelha em todos os instantes no trabalho pedagógico, é de grande relevância, pois não se defende expor verbalmente uma prática doutrinária, ou seja, inculcar na mente mediante a autoridade, mas consiste em permitir a possibilidade de um conhecimento racionalmente amparado.

Esse conhecimento, racionalmente sustentado, pela sua própria essência, será um intenso estimulante para o envolvimento nas lutas práticas, tanto aquelas particulares como aquelas de modo mais abrangente.

Considerando a atual situação de crise estrutural do capital e de restrição da participação da classe trabalhadora na sociedade, uma prática educativa, numa perspectiva revolucionária, terá uma enorme importância para a atual conjectura social.

3.1 Definição de educação

De acordo com Tonet (2005, p. 211), os debates que envolvem a natureza da educação têm se tornado o preâmbulo da sociedade capitalista ou, ao menos, da sociedade de classe, e não o arcabouço ontológico do ser social. Assim sendo, a natureza intencionada representa a natureza essencial da educação. É de suma importância esclarecer que uma coisa é a natureza fundamental de determinado fenômeno, outra é seu papel em determinado fenômeno social. A primeira premissa da natureza essencial da educação é descoberta quando se apreendem as noções, os elementos que confrontam a identidade àquele determinado momento do ser. E, como abordado anteriormente, as relações entre essência e fenômeno são o seu prolongamento às contínuas transformações que possibilitam distinguir os elementos que compõem seu caráter essencial. A segunda premissa ancora no momento histórico, ou seja, apenas pode ser consubstanciado por uma apreciação concreta de cada momento histórico. A primeira e a segunda premissa podem se concordar, porém o contrário também acontece.

Tonet (2005, p. 212) afirma que:

Nada disso pode ser decidido apenas pela identificação da natureza essencial daquele momento do ser. Sendo assim, relativamente à educação, é preciso ter claro que não se pode deduzir da sua essência qual o seu papel em determinada forma de sociabilidade ou em um dado momento histórico.

Na indagação dessa identidade, ao invés de se analisar, como é comum, os muitos conceitos existentes para depois se elencar aquele ao qual se acorda ou então formar outra definição, toma-se uma direção diferente. A princípio, iniciar-se-á pela gênese histórico-ontológica da educação, que consente entender a natureza mais intrínseca dessa dimensão do espaço em que os indivíduos exercem sua ação, apreendida como atividade humana. Segundo Tonet (2005), esse fato jamais se apresenta diferente da realidade, uma vez que essa questão é sempre decisiva no processo de autoconstrução do ser humano. Todavia, apenas se pode perceber isento de erros o fenômeno da educação no alcance em que se apreende o motivo real que envolve o emergir da educação, e também a função que ele cumpre nesse processo de tornar-se homem do homem.

4 LEITURA E FORMAÇÃO HUMANA

4.1 História social da leitura

De acordo com Zilberman (1991), a universalidade da prática da leitura procede do fato de que todo indivíduo tem a capacidade de ler inerente à sua própria existência. Essa habilidade subjaz aos estímulos da sociedade e da vigência de códigos que se transmite preferencialmente pela mediação de um alfabeto. O incentivo a essa habilidade inerente à vida humana passa a ocorrer preponderantemente a partir do século XVIII. “A leitura se revela como um fenômeno historicamente delimitado e circunscrito a um modelo de sociedade que se vale dela para sua expansão”. (ZILBERMAN, 1991, p. 12).

Desde o século XVIII, a sociedade europeia e, por expansão, a ocidental, residem sob a emblemática Revolução Industrial², que teve seu desdobramento em diferentes âmbitos da sociedade. No econômico, as mudanças aparentes respaldam-se numa explosão que se entrelaçam nas mudanças tecnológicas e científicas; no político, a defesa de um discurso “democrático”, o qual tem como bojo o ideário de um sistema de participação popular na falsa igualdade entre todos os membros. Portanto, tem-se, nesse momento histórico, uma expansão das oportunidades de acesso ao “saber”, enfaticamente numa perspectiva escolar, a qual emanou por um prisma de multiplicação mecânica que disseminam os bens culturais, antes de acesso apenas pelas elites social e intelectual.

[...] e de outro, o fato advém da ampliação do sistema escolar que, começando sua tarefa pela alfabetização, propicia o aumento do público leitor e fortalece modalidades de expressão que não mais se transmite através de códigos oral e visual (tais como o teatro, o circo, a pantomina, todos extremamente populares até os séculos 18 e 19), mas por intermédio da escrita (ZILBERMAN, 1991, p. 12).

² **Revolução Industrial** foi a transição para novos processos de manufatura no período entre 1760 a algum momento entre 1820 e 1840. Essa transformação inclui: transição de métodos de produção artesanais para a produção por máquinas, fábrica de novos produtos químicos, novos processos de produção de ferro, maior eficiência da energia da água, uso crescente da energia a vapor e desenvolvimento das máquinas-ferramentas, além da substituição da madeira e de outros bicomcombustíveis pelo carvão. A revolução teve início no Reino Unido e em poucas décadas se espalhou para a Europa Ocidental e os Estados Unidos. Com a Revolução Industrial, os trabalhadores perderam o controle do processo produtivo, uma vez que passaram a trabalhar para um patrão (na qualidade de empregado ou operários), perderam a posse da matéria-prima, do produto final e do lucro. Esses trabalhadores passaram a controlar máquinas que pertenciam aos donos dos meios de produção, os quais passaram a receber todos os lucros. De acordo com Marx, a Revolução Industrial, iniciada na Grã-Bretanha, integrou o conjunto das chamadas Revoluções Burguesas do século XVIII, responsáveis pela crise do Antigo Regime, na passagem do capitalismo comercial para o industrial. Os outros dois movimentos que a acompanharam foram a Independência dos Estados Unidos e a Revolução Francesa, que, sob influência dos princípios iluministas, assinalam a transição da Idade Moderna para a Idade Contemporânea. Para Marx, o capitalismo seria um produto da Revolução Industrial e não a sua causa.

De acordo com Zilberman (1991), o alicerçar de um público leitor, que emerge a partir do século XVIII, é determinante no processo de circulação da cultura, uma vez que esta se torna acessível aos cidadãos das classes populares. Portanto, há uma “democratização” do saber. Esse movimento de circulação entre as camadas populares exige sempre novos contingentes de consumidores para se expandir de modo contínuo.

Nesse processo de “democratização do saber”, tem-se a escola como total disseminadora e reprodutora do conservadorismo da forma de sociabilidade capitalista. A escola respalda-se numa perspectiva de iniciação à sociedade, produz o irreversível envolvimento ideológico do ensino e da pedagogia. Ainda de acordo com Zilberman (1991, p. 12-13):

[...] a escola, desde o século 18, sofre uma transformação, em decorrência da necessidade de ocupar a infância durante esta etapa da vida e, simultaneamente, informá-la de um saber para momentos futuros de sua existência, verifica-se por que a instituição converte-se no intermédio entre a criança e a cultura, usando como ponte entre os dois a leitura.

Todavia, com a afirmativa percebe-se os motivos pelos quais a leitura assenta o primeiro plano, em confronto com as outras modalidades de percepção e representação da realidade social às quais o indivíduo emerge. A leitura compõe um elemento essencial, uma porta de entrada dos indivíduos ao universo do conhecimento.

Segundo Zilberman (1991), favorecer o acesso à leitura permite um estímulo à indústria da tipografia, marca registrada da século XVIII, às diferentes formas específicas de impressão, as quais se destacam o livro, o jornal e o folhetim. Com a ascensão da escola para as classes populares – antes o saber era privilégio das elites – e o estímulo para habilidade de ler, aparecem as primeiras expressões da cultura massificada, fato que antes ocorria por meio da oralidade. Zilberman (1991, p. 13) afirma: “Sem perder popularidade, a literatura descobre novas vias de propagação entre seu público, gerando a chamada “leituromania”, que levou pedagogos da época a campanhas de esclarecimento e alerta contra os perigos da leitura em excesso.” A leitura da época tinha características particulares, destinava a obras úteis de caráter informativo ou evangélico, que governavam para a meditação ou à aprendizagem, evitando o escapismo e a fantasia.

Ainda de acordo com Zilberman (1991), os pedagogos daquela época estavam agregados ao pensamento dominante, ao ideário iluminista e a todo estímulo à leitura, e o valor da escola estava atrelado a essa perspectiva de sociabilidade pautada na burguesia. Os iluministas viam no livro um instrumento basilar para difusão do saber, pois por meio dele

cada indivíduo se apropria da realidade, apoiando-se do caráter utilitário e, ao mesmo tempo, sua natureza emancipatória. Neste sentido, Zilberman (1991, p. 14) assevera que:

Por isto, se o Iluminismo patrocina uma visão distorcida da função da cultura, ao valorizar sobremaneira seu elemento imediatista, por outro lado, o movimento estabelece a relação primordial para o desdobramento da ideologia que, até hoje, sedimenta a validação da leitura em nossa sociedade: a de sua índole emancipadora, na medida em que propicia o ingresso no ideário liberal elaborado pela burguesia (classe de onde provinham e de que dependiam os filósofos citados) e que está depositado nas obras escritas.

Nessa perspectiva do ideário iluminista, o conhecimento vem a ser como o caminho para a liberdade e para ação libertadora, buscando na cultura as ferramentas para provocar a tradição e dar legitimidade ao poder, à aristocracia, à burguesia. Dessa forma, por meio do pensamento iluminista, atribui às práticas que a divulga, dilata o campo de circulação do saber e da leitura que a coloca ao alcance dos olhos; ao mesmo tempo, essa perspectiva fundamenta-se numa teoria de liberdade e do significado da emancipação, que vem a sobrepujar o momento histórico em que foi formulado em benefício de sua utilidade para os propósitos contíguos desse grupo.

Uma história social da leitura não pode impedir a aparecimento dos aspectos contraditórios que oculta não a prática de ler enquanto tal, mas a política que favorece sua expansão. Segundo Zilberman (1991), avultam-se os interesses econômicos e ideológicos, emergem-se as necessidades do mercado cultural, produtores de obras, que têm a urgência de absorção e de serem apressadamente substituídas por outras obras, num ímpeto à massificação; e a relevância da afirmação das nações liberais divulgadas pela burguesia, que, por esse meio, exige um espaço no âmbito social que disputa o poder.

4.2 Leitura e prática educativa

A atividade essencial da prática educativa, que contribui na formação dos indivíduos, fundamenta-se na prática da leitura, ou seja, tudo que se ensina na escola está diretamente ligado à leitura e há uma dependência dela para desenvolver uma prática educativa eficaz para uma educação que privilegia a formação de indivíduo, ou seja, o desenvolvimento de cada indivíduo, endossando seu caráter utilitário e, ao mesmo tempo, sua natureza emancipatória. De acordo com Cagliari (1989, p. 148), a leitura é a extensão da escola na vida das pessoas. A maioria do que se deve aprender na vida terá de ser conseguindo por meio da leitura fora da

escola. Por leitura se compreende uma atividade altamente complexa que emerge questões não apenas de cunho semântico e fonético, mas também culturais, ideológicas e filosóficas.

A prática da leitura faz parte do processo de descoberta, como a busca do saber científico, exige um trabalho de paciência, perseverante, desafiador, análogo à pesquisa laboral. Podem-se ter diferentes atitudes frente à leitura, pois ela é uma atividade densamente individual e, por conseguinte, duas pessoas dificilmente fazem uma mesma leitura de um texto científico. Para falantes da mesma língua, ler um mesmo texto pode gerar interpretações diferentes, baseadas na estrutura de conhecimento de cada um.

A leitura possui vínculo intrínseco à existência humana, ao conhecimento e à reflexão acerca da realidade. O leitor, por sua vez, pouco se detém no funcionamento da atividade de leitura na intrincada trama de inter-relações que se estabelecem. A leitura configura-se em três níveis básicos, os quais são possíveis de visualizar, como os níveis sensorial, emocional e racional. Cada nível corresponde a um modo de aproximação ao objeto lido, os quais estão inter-relacionados, pois ocorrem de forma simultânea, mesmo um ou outro sendo privilegiado, segundo expectativas, necessidades, interesse do leitor e condições do contexto geral em que se insere. A leitura envolve, também, os órgãos do sentido, as emoções, o intelecto. Portanto, de acordo com Martins (1994, p. 82):

[...] para a leitura se efetivar, e assim o leitor, essa deve preencher uma lacuna em nossa vida, precisa vir ao encontro de uma necessidade, de um desejo de expansão sensorial, emocional ou racional, de uma vontade de conhecer mais. Esses são seus pré-requisitos. A eles se acrescentam os estímulos e os percalços do mundo exterior, suas exigências e recompensas. E, se pensarmos especialmente na leitura em nível racional, há que considerar o esforço para realizá-lo. O homem é um ser pensante por natureza, mas sua capacidade de raciocínio precisa de tanto treinamento quanto necessita seu físico para, por exemplo, torna-se um atleta. Nada, enfim é gratuito; sequer o prazer. Este, aliás, nasce de um anseio de realização plena, portanto pressupõe uma meta e um empenho para atingi-la.

Realiza-se a leitura dando sentido às coisas, às pessoas ligadas a elas, ao tempo e ao espaço que ocuparam e ocupam, e à relação do sujeito com todos os elementos mencionados. Se a leitura possui mistérios e sutilezas do que a mera decodificação de palavras escritas, tem, também, um lado de simplicidade que os letrados não se preocupam muito em revelar.

Seguidos os pressupostos abordados acima, o texto lido traz em si uma força motriz que aciona no leitor o potencial da percepção da realidade e realidade histórica. A recompensa dada ao leitor decorrente do texto lido não são propriedades sua nem do texto, mas de uma lacuna que se produz num determinado tempo, durante o processo de leitura

literária. Maia (2007, p. 42) afirma que “[...] ler é tomada de consciência, ler é um ato libertador, ler é um instrumento de luta, ler é uma forma de conhecimento sobre a realidade.”

Compreender a experiência da leitura literária numa perspectiva de ampliação da consciência, de penetrar na vida do leitor, é encarar a leitura como uma companheira, que ora se faz permanentemente presente e ora se afasta, deixando o leitor à mercê do mundo que o cerca.

Há inúmeras maneiras de se caracterizar e estudar os níveis básicos do processo. Cabe aqui observar, partindo de outras reflexões, a respeito dos níveis de leitura.

A leitura, além de cognitivo, também é sensorial. Os órgãos dos sentidos – visão, tato, audição, olfato e gosto – representam as referências mais elementares da leitura. A leitura sensorial começa muito cedo e acompanha a pessoa por toda sua vida, ou seja, esse ato está intrincado na descoberta da criança ao mundo do adulto, o qual todos precisam aprender para poder sobreviver. Nesse momento, não se trata de uma leitura elaborada, ela é antes uma exigência imediata às necessidades ligadas à existência humana. Essa leitura sensorial inicia-se muito cedo e acompanha a pessoa por toda sua vida.

Mas uma vez a pessoa se torna leitora da palavra, invariavelmente estará lendo o mundo sob a influência dela, quer tenha consciência disso ou não. Nesse momento, a leitura, até então oral e ágrafa, amplia-se, oferece outras perspectivas para ler o contexto social, dá base para interpretar a sociedade, seus conflitos e a própria natureza humana. A partir de então, mundo e palavra permearão, constantemente, a leitura, sendo inevitáveis as correlações do mundo intertextual, simbiótico, entre realidade e ficção.

Lê-se para se informar, para se conhecer, para se ter memória, para se enredar com a história. Há quem leia porque o livro é pequeno, porque tem poucas páginas, porque a leitura é rápida.

É de suma importância que a escola incentive o hábito da leitura em sala de aula, pois a leitura está na essência da prática escolar e concomitantemente no cotidiano fora da escola. A leitura não consiste somente em decodificar e produzir sons. Essa prática tão comum transcende o reconhecer e o reproduzir, é carregada de significados que são construídos mediante a decodificação dos códigos, sendo assim, é possível compreendê-la. Cabe à escola favorecer as condições e metodologias adequadas para que o aluno se aproprie do conhecimento construído e se insira nessa construção mediante o que conseguiu assimilar.

O aluno que realiza a leitura sem entender, não será capaz de discutir o tema lido, argumentar sobre o conteúdo apresentado e concernente, não será capaz de produzir de forma significativa em sala de aula. Fato relacionado à própria vivência do educando, escassa de

leitura, e quando se depara em sala de aula com os textos, ao invés de compreendê-los e relacioná-los com suas experiências, o aluno apenas decodifica e não compreende verdadeiramente o que está lendo, pois não consegue estabelecer relação entre o que lê e sua vida fora da escola.

Uma forma de se favorecer a prática da leitura, visando à formação humana enquanto leitor, é o ensino diversificado, no qual o professor parte de diversas metodologias para contribuir de forma pedagógica nos procedimentos que levam à formação de leitores.

É imprescindível, para se assegurar uma efetiva ação educativa com a leitura, a pesquisa sobre essa área e fundamental esforço para assegurar convívio cotidiano com histórias e leitores, valorização social da leitura pela comunidade escolar, disponibilidade de acervo de qualidade e adequado aos interesses, aos horizontes de desejos e aos diferentes estágios de leitura e leitores, tempo para ler sem interrupções, espaço físico agradável e estimulante, percurso individual de superação de dificuldades, oportunidade para expressar, partilhar as experiências de leitura, acesso a orientações qualificadas sobre por que ler, como ler e quando ler.

Para um contato eficaz com os livros, é necessário constituir um acervo de livros e textos adequados, para que os educandos possam conviver com os livros e histórias. Assim, toda comunidade escolar pode organizar coleção de textos para circular na escola, ficar na biblioteca (se houver) ou na sala de aula. Recursos didáticos, como varal de livros, caixa estante, mala de livros, favorecem ao estímulo à leitura desde os anos iniciais.

Alguns professores montam uma “mala de livros” adequada à faixa etária dos seus educandos e deixam que esses livros circulem entre os educandos durante todo o ano. Proporcionar leitura de diversos gêneros literários ao educando oportuniza a efetiva formação de leitores. Além da qualidade dos textos, a formação de leitores depende de certa quantidade de leitura. Os registros das leituras realizadas devem ser fixados em lugar visível, durante o ano inteiro, para que os educandos possam fazer o preenchimento e o professor acompanhar o desenvolvimento de cada educando e sua evolução no gosto pela leitura, que certamente irá contribuir de forma preponderante em todas as disciplinas.

Para desenvolver uma prática educativa que propicie o desenvolvimento de educandos, que possua o hábito de ler, o professor(a) usará os acervos de livros literários. A apresentação das obras literárias compõe um fator motriz no estímulo ao gosto pela leitura, uma vez que deve ocorrer de forma que os educandos tenham, no enredo da história, ou seja, no conhecimento apresentado pelo educador, uma orientação que o fará descobrir o percurso da história apresentada.

A época da vida escolar mais propícia para estimular o hábito da leitura concentra-se nos anos iniciais, proporcionar desde cedo uma prática educativa que desenvolva o gosto pela leitura contribuirá em toda a formação do aluno.

Para isso, retoma-se uma ideia válida em todos os meios – o leitor se forma lendo – uma verdade em qualquer situação. O interesse pela leitura nasce na prática e da relação que seu conteúdo tenha com o interesse profissional e pessoal.

Na verdade, o prazer de ler se estabelece quando a relação livro/leitor adquire significado. Quanto mais significativa for essa aproximação, maior será o prazer de ler, fator decisivo na formação do leitor.

A temática da leitura tem sido amplamente debatida em livros, revistas especializadas, seminários e congressos. No cenário nacional educacional brasileiro, tal fenômeno tem sido nomeado como a “crise da leitura”. Para tal problemática educacional, elencam-se duas causas preponderantes, que são de ordem estrutural e de ordem pedagógica: “[...] a falta de condições para o desenvolvimento de práticas efetivas de leitura, face ao reduzido número de bibliotecas escolares e/ ou salas de leitura” (SILVA, 1986; GARCIA, 1984); e “a má formação do professor de língua materna no que diz respeito ao referencial teórico-metodológico sobre leitura” (GERALDI, 1984; MANTENCIO, 1994).

Como resultado da crise, notadamente, observa-se deficiência na maioria dos educandos. Em geral, eles demonstram dificuldades de expressão oral e escrita, pouca familiaridade com a leitura, incapacidade de interpretar textos e baixo desempenho linguístico no final das duas etapas mais relevantes da escolarização, que são 5º e 9º ano.

Dessa forma, é comum apontar responsáveis para a problemática referida, não sendo raras as queixas dos professores quanto ao desinteresse dos educandos para a leitura e também a dificuldade de interpretação de textos, quando é solicitado que faça atividades concernentes a tal aptidão. Os alunos, em contrapartida, retrucam que os textos são chatos, as fichas de leitura e os resumos são atividades enfadonhas e que não tornam a aprendizagem algo motivador e prazeroso.

Suassuna (1995) lembra sobre a necessidade de evitar que as causas e consequências da falta de leitura sejam centradas no educando e que o professor precisa analisar a sua atuação na formação do leitor e modificar a atual situação do ensino da língua materna. Segundo Geraldí (1984), reconhecer e partilhar com os alunos o fracasso da língua materna não significa responsabilizar apenas o professor, mas refletir com os alunos as condições de trabalho do profissional da educação. Para Suassuna (1995), o problema está na “escolarização” da língua, que seleciona um modelo pedagógico excludente, que ignora a

variedade linguística e opta por um modelo de redação e de leitura. Todavia, Geraldi (1984) contrapõe-se ao pensamento de Suassuna (1995) e afirma que a problemática concentra-se na metodologia de ensino adotada pelo professor, à qual estão subjacentes concepções de linguagem como expressão do pensamento de comunicação.

Nessa perspectiva, pressupõe-se que o problema da leitura é caracterizado como uma extensão da crise do ensino da língua portuguesa, tendo em vista o que se produziu a respeito da temática e divulgado em livros, revistas e debates acadêmicos. Sendo assim, torna-se um imperativo a mudança das práticas de leitura nas escolas brasileiras e a continuação dos debates em torno dessa questão imprescindível para o fortalecimento e a resolução dessa problemática educacional que afeta todo o sistema.

Pressupõe-se que a “crise da leitura” seja apenas reflexo da situação que engloba outras questões de ordem macroestruturais, como questões políticas, econômicas, sociais e culturais.

No processo de formação de leitores, é de grande relevância destacar a literatura para crianças e jovens, cuja importância no desenvolvimento emocional, intelectual, político e cultural do aprendizado de crianças e jovens têm gerado inúmeras defesas por parte dos estudiosos, que lhe atribuem a função primordial de despertar no educando o gosto e o prazer pela leitura.

A questão da formação de leitor costuma ser abordada por meio de categorias, tais como: *hábitos*, entendidos como ações a serem cultivadas desde cedo na criança (BAMBERGER, 1995); *gosto*, entendido como uma formação que se dá no contexto escolar (MAGNANI, 1989; BRAGATTO FILHO, 1995); *estratégia*, entendida como um trabalho de habilidades linguísticas (KLEIMAN, 1993); e *prática social*, entendida como uma construção que se dá na interação entre os indivíduos (GERALDI, 1984) ou como atividade humana inter e intrapsicológica, que os transforma (SMOLKA, 1989).

A formação do leitor implica lugar (escola e família), tempo (desde os anos iniciais) e os sujeitos do processo, que são os educandos, os professores e os pais, os quais, articulados, desenvolvem as atividades e fortalecerão a formação de educandos com o hábito de ler.

O contato com literatura possibilita o desenvolvimento de experiências e, numa perspectiva ampla, a compreensão do homem e do mundo que o cerca. Nessa perspectiva, leitura, então, se apresenta como prática social (GERALDI, 1984) que, sendo desenvolvida num ato interlocutivo, pressupõe a importante mediação do professor no processo de assimilação e concomitante no processo de formação humana.

Por mediação compreende-se o envolvimento efetivo do professor com a obra literária, como a concretização das práticas de leitura com o educando, em que o diálogo texto e leitor, mesmo iniciante, seja incentivado. De acordo com Garcia (1992, p. 37):

Mediar a leitura é estar no meio de uma atividade essencial à escola, à vida, sem tomar nas mãos as rédeas do processo, como se fosse o professor o único a saber o caminho; é estar presente mesmo que sutilmente ausente; é saber que o ato de ler é condicionado por condições características psicológicas, sociais, econômicas e intelectuais de cada indivíduo e, nesse sentido, cada leitura faz parte de um valor todo maior.

A literatura é concebida como uma importante ferramenta no caminho da pré e da pós-alfabetização, período em que o educando inicia o contato com o mundo da escrita. O uso de textos literários no processo de alfabetização contrapõe-se à metodologia centrada na cartilha com textos artificiais, que são comuns no cotidiano da escola pública brasileira.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Seguindo os pressupostos defendidos por Tonet, (2005), afirma-se que durante toda a história da humanidade não havia distinção entre trabalho e educação. As primeiras atividades relacionadas ao trabalho da humanidade estavam incorporadas quase que absolutamente a toda prática cotidiana dos homens, esse fato remetia à apropriação referida neste estudo, um ação praticamente única, pressupondo a transformação na natureza. “O homem se educava no e pelo trabalho e com todas as atividades que giravam ao redor dele” (TONET, 2005). Ou seja, não havia distinção entre trabalho e educação no mundo dos homens. Essas duas atividades de grande relevância para o desenvolvimento social permaneciam intrínsecas, num movimento constante de transformar a natureza e ganhar habilidades e adquirir conhecimento.

Com as exigências do ser social e com a divisão social da sociedade em classes, houve a necessidade de separar essa atividade do conjunto das outras atividades. Tem-se explícito, nesse momento, a divisão entre trabalho manual e intelectual. Nessa nova realidade da cisão entre trabalho e educação, esta exerceria na organização desse processo de apropriação do patrimônio comum um controle que não poderia fugir do poder das classes dominantes. Essa afirmativa lança a uma realidade de triagem que tem suas bases arraigadas na organização do processo produtivo. É esse modo de organização distinta que avalia quem tem acesso à educação e em que condições (materiais e espirituais), também quais os conteúdos, métodos, técnicas e assim por diante. É essencial lembrar que, com o advento do capitalismo como organização social, a educação, antes no e pelo trabalho, passa a ter um lugar específico para sua realização. Antes era base comum a todos, com o capitalismo, seu acesso ficou restrito e diferenciado para as classes dominantes.

É nesse momento que se percebe o antagonismo intrínseco à atividade educativa. Suas características são, ao mesmo tempo, alienantes, pois reproduz os interesses da classe dominante, e também são diluídas de superação da alienação. A alienação, por sua vez, se caracteriza pela transferência do domínio de determinado bem para outrem, ou seja, elas se tornam estranhas ao próprio ser humano, impedindo a construção e o desenvolvimento autêntico da espécie humana. Também dessa alienação partilha a ação educativa, porque ela favorece à apropriação do patrimônio social, ou seja, o entendimento da história decantado pela humanidade, o qual, uma vez sendo apropriado, representa um grande risco para os interesses daqueles que detêm o poder e controla toda a estrutura social, o que deriva, essencialmente, em barreira e em modificações no processo de autoconstrução dos indivíduos como indivíduos genuinamente humanos. Todos esses elementos citados podem ser

encontrados tanto nas propostas mais amplas como no mais restrito de todo o processo educacional

Na sociedade capitalista, essa apropriação do conhecimento é de natureza limitada, limita-se o número de pessoas, a qualidade do ensino, dos conteúdos, pois o objetivo primordial, intrínseco à sua própria lógica, não é a realização plena dos indivíduos, e sim da sua própria reprodução. As formas de limitações e acesso são as mais variadas e ocultas, levemente disfarçadas, com uma roupagem e um discurso de mundo ideal. E essa lógica não escapa dos discursos e da atividade pedagógica que defendem uma proposta progressista de educação. De acordo com Tonet (2005), esse discurso deixa explícito os ideais dessa visão progressista de educação: “Em nosso entendimento, um exemplo claro disso é exatamente a articulação, feita por muitos educadores, entre educação e cidadania. Articulação esta que, embora pretendendo apontar para além da sociabilidade capitalista, não ultrapassa os limites impostos por ela”.

Assim, Tonet (2005) explica que nada está pré-determinado de modo integral. O fato de a economia ser ontologicamente decisiva não afasta o pressuposto que há um grau de autonomia, de liberdade de escolha. Mesmo que as escolhas sejam restritas, poderão influenciar preponderantemente as outras dimensões sociais em sentidos diversos, que abrangem um sentido de breçar ou de motivar as mudanças. De acordo com essa perspectiva, é importante pontuar que essa “tendência essencial não significa caráter absoluto. Este sim eliminaria a historicidade da esfera educativa” (TONET, 2005, p. 216).

Na esteira de Tonet (2005), alude-se que é da atividade educativa colaborar para a construção do indivíduo como ser humano. Nessa perspectiva, pode-se afirmar precisamente que, no sentido ontológico, o fenômeno educacional não é caracterizado como trabalho, ainda que seja entendida educação como atividade humana.

Essa diferenciação mostra-se com maior ênfase quando remete à análise no contexto da sociedade capitalista e às funções que ela desenvolve dentro dessa forma de sociabilidade. Mesmo com todo o legado que o fenômeno educacional carrega e que está imbuído na sua essência, ela faz parte da matriz ontológica do ser social, pelo motivo de essa atividade não ser considerada trabalho.

De acordo com Tonet (2005, p. 219), “a afirmativa de que a educação não é trabalho em nada diminui a importância específica da atividade educativa no processo social e para transformação da sociedade”. Já se falou que a educação tem uma função primordial para a reprodução do ser social. Dessa forma, não se pode deixar de referenciar essa perspectiva que todo ato humano é continuamente formado de subjetividade e objetividade, tendo em vista

que a última é o momento determinante, mas que de fato em nada diminui o caráter ontológico do momento determinado, ou seja, da subjetividade.

É imperativo esclarecer que a formação de uma consciência revolucionária não é apenas pautada em questões estritas subjetivas, porém, de igual forma, é composta de questões objetivas. Referindo de outra forma à questão da objetividade e da subjetividade, o lugar ocupado na composição produtiva é, também, um elemento de grande relevância na formação da consciência revolucionária, uma vez que conecta a subjetividade imediatamente ao que há de decisivo na objetividade. Com essa distinção entre esses dois campos, ficam situadas, com exatidão, no nível essencial, as probabilidades e os alcances da atividade educativa.

Contudo, esse momento de apropriação do patrimônio social pelos indivíduos não poderia deixar de atravancar as relações produzidas pela sociedade de classes, tendo em vista seu antagonismo. De um lado, o patrimônio histórico, ao qual o indivíduo precisa apropriar-se, não é em nada homogêneo, finalizado tampouco neutro. Ele consiste em um conhecimento complexo, sempre em processo, no interior do qual a cada momento e a partir de determinados fundamentos, valores e objetivos são selecionados, por meio de políticas educacionais, currículos, programas e outras atividades, elementos julgados mais importantes. Por outro lado, e ao mesmo tempo, com fundamentos determinados baseados em valores e objetivos, serão preparados métodos para a efetivação dessa tarefa e igualmente elencados os recursos materiais. É nesse momento preponderante que se faz sentir o peso das questões político-ideológicas. É oportuno destacar que os interesses da classe dominante serão determinantes no complexo educacional, de modo que organizar-se-á a estrutura educacional com a intenção de impedir qualquer ruptura com aquela ordem social. Por conseguinte, a educação, seja formal ou informal, terá sempre um caráter conservador.

Dessa forma, não é do interesse da burguesia, ou seja, dos que detêm o poder, possibilitar a todos o conhecimento da realidade social, como representada na sua totalidade, o qual possibilitaria demonstrar o caráter radicalmente histórico e social da realidade social. Esse conhecimento, para a burguesia, representa algo desnecessário e sem importância, não interessando para os indivíduos deter esse conhecimento.

Segundo Tonet (2013, p. 53):

Esse nível não pode interessar à burguesia, porque permite desvendar os mecanismos essenciais da produção e reprodução da forma atual de sociabilidade, marcada pela exploração do homem pelo homem, pela desigualdade social, com todas as suas consequências e da qual depende a sua própria (da burguesia) existência.

Nesse sentido, aludiu-se a reflexão sobre a leitura no processo de formação humana à luz da ontologia marxiana, pois, como explicitado acima, o conhecimento histórico é um componente pouco relevante na sociedade capitalista, tendo em vista que sua apropriação possibilita a instrumentalização do proletariado e, por conseguinte, emerge uma intervenção que transforme radicalmente a forma atual de sociabilidade.

Ainda na esteira de Tonet (2013, p. 54):

É importante observar que não se trata apenas de um conhecimento voltado para a intervenção direta. Trata-se de possibilidade de compreender todos os fenômenos sociais de uma forma que permita a sua compreensão em nível maior de profundidade. Ora, são de modo especial, as categorias da totalidade e da essência.

É de fundamental relevância esclarecer que não se visa apenas proporcionar uma apropriação dos instrumentos, mas, além disso, um combate. Nessa perspectiva, ousou-se defender uma prática de leitura que privilegie esse conhecimento colocado embaixo do tapete pela classe detentora do poder. Nesse sentido, apontou-se uma prática pedagógica fundamentada no processo real em contraposição ao ideal que impera na sociedade contemporânea.

Uma proposta educativa, para ter uma efetiva ação, ou seja, uma atividade educativa de qualidade, deve nutrir-se de um conhecimento intrínseco ao processo real. É fundamental um entendimento, o mais abrangente possível: do contexto em que está envolto o mundo atual; da lógica imbuída à sociedade comandada pelo capital; das crises comumente e seus desdobramentos; das implicações que interferem no processo de autoconstrução humana; do modo como essa crise apresenta suas problemáticas nos diversos espaços sociais (economia, política, ideologia, cultura, educação); e, ainda, na forma como essa crise se manifesta na realidade, ou seja, no contexto da sociedade contemporânea, tanto em dimensão local como nacional. Esse fato direciona todos que estão envolvidos no fenômeno educativo a uma constante e intensa busca pelo saber produzido pelas ciências sociais, e, ao mesmo tempo, a uma busca pelo saber na perspectiva crítica, tendo em vista que o saber que germina das ciências sociais foram regidos, desde seus fundamentos, pelo princípio da fragmentação do saber e marcado pela centralidade do sujeito. Admite-se tal fragmentação do conhecimento e centralidade no sujeito como fator preponderante da crise aguda da forma de sociabilidade erguida pelo capital, fato que explica a falta de entendimento do sujeito do processo real.

Na educação, a prática pedagógica deveria fornecer elementos para uma ação educativa que contribuísse para a formação de uma consciência revolucionária. Nesse sentido,

é elencada uma prática pedagógica que propiciasse à emancipação humana, desvinculada do aperfeiçoamento da democracia e da cidadania, pois o cerne do debate está na formação de indivíduos que tenham consciência que a solução da problemática que envolve a humanidade reside na superação da propriedade privada e do capital e, por conseguinte, a construção de uma forma comunista de sociabilidade.

É um imperativo a crítica à validade desse saber, um saber que permita a aquisição de um conhecimento de caráter revolucionário. Nesse panorama, a figura do professor é de suma importância, pois depende dele fomentar uma atividade educativa com esse caráter revolucionário. Nesse sentido, a ilustre afirmativa de Marx, de que o educador também tem que ser educado, ganha toda a sua importância. Portanto, o comando massivo, consistente, abrangente e profundo dessa perspectiva revolucionária, que se espelha em todos os instantes no trabalho pedagógico, é de grande relevância, pois não se defende expor verbalmente uma prática doutrinária, ou seja, inculcar na mente mediante a autoridade, mas consiste em permitir a possibilidade de um conhecimento racionalmente amparado.

Esse conhecimento, racionalmente sustentado, pela sua própria essência, será um intenso estimulante para o envolvimento nas lutas práticas, tanto aquelas particulares como aquelas de modo mais abrangente.

Considerando a atual situação de crise estrutural do capital e de restrição da participação da classe trabalhadora na sociedade, uma prática educativa, numa perspectiva revolucionária, terá uma enorme importância para a atual conjectura social.

REFERÊNCIAS

- BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. Trad. Octavio Mendes Cajado. 6. ed. São Paulo: Ática, 1995.
- BRAGATTO FILHO, Paulo. **Pela leitura literária na escola de 1º grau**. São Paulo: Ática, 1995.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1989.
- FREINET, C. **A educação pelo trabalho**. Lisboa: Presença, 1974.
- GARCIA, Edson Gabriel. **A leitura na escola de 1º grau: por uma outra leitura da leitura**. São Paulo, Loyola, 1992.
- GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1984.
- KLEIMAN, Angela. **Oficina de leituras: teoria e prática**. Campinas: Pontes Unicamp, 1993.
- LEONTIEV, Alexis N. **O Desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.
- MAIA, Joseane. **Literatura na formação de leitores e professores**. São Paulo: Paulinas, 2007.
- MAKARENKO, A. **Problema da educação escolar soviética**. Lisboa: Seara Nova, 1978.
- MANACORDA, M. A. **História da educação**. São Paulo: Autores Associados, 1989.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.
- MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.
- MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **Leitura e desenvolvimento da linguagem**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989.
- TONET, Ivo. **Cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Unijuí, 2005.
- _____. **Método científico: uma abordagem ontológica**. São Paulo: Lukács, 2013.