

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA QUAL TRABALHO?

FORMACIÓN DE PROFESORES PARA CUÁL TRABAJO?

TEACHER TRAINING FOR WHICH JOB?

DOI: <http://doi.org/10.9771/gmed.v14i3.49585>

Karlliny Martins da Silva¹

Rafael Rossi²

Resumo: O contexto capitalista impõe contradições à educação escolar e à formação de professores que pode ser direcionada à reprodução das relações de trabalho alienado. Neste artigo, resgatamos o processo de constituição da educação escolar a fim de evidenciarmos sua contradição e desvelar a possibilidade de conexão à emancipação humana. Por conseguinte, discorreremos sobre a desigualdade e exploração do trabalho alienado, e as possibilidades do trabalho emancipado. Defendemos que a formação de professores que visa atender às necessidades e os interesses universais e humanistas deve ter como objetivo o trabalho emancipado.

Palavras-chave: Educação Escolar. Formação de Professores. Trabalho alienado. Trabalho Emancipado.

Resumen: El contexto capitalista impone contradicciones a la educación escolar y a la formación de profesores que puede ser direccionada a la reproducción de las relaciones de trabajo alienado. En este artículo, rescatamos el proceso de constitución de la educación escolar a fin de evidenciar su contradicción y desvelar la posibilidad de conexión a la emancipación humana. Así pues, discorreremos sobre la desigualdad y explotación del trabajo alienado, y las posibilidades del trabajo emancipado. Defendemos que la formación de profesores que visa atender a la necesidades y los intereses universales y humanistas debe tener como objetivo el trabajo emancipado.

Palabras clave: Educación Escolar. Formación de Profesores. Trabajo alienado. Trabajo Emancipado.

Abstract: The capitalist context imposes contradictions on school education and on teacher training, which can either be directed to the reproduction of alienated labor relations. In this article, we rescue the process of constitution of school education in order to highlight its contradiction, and unveil the possibility of connection to human emancipation. Therefore, we discuss the inequality and exploitation of alienated work, and the possibilities of emancipated work. We defend that teacher training that aims to meet universal and humanist needs and interests should aim at emancipated work.

Keywords: Schooling. Teacher training. Alienated work. Emancipated Work.

Introdução

O presente artigo é fruto dos estudos que a pesquisa em nível de doutorado, na área da Educação, tem permitido revelar. Partimos para analisar, introdutoriamente, a formação de professores em sua conexão com a questão do trabalho que matriza a presente forma de sociabilidade. Trata-se, sem dúvidas, de uma reflexão de caráter filosófico que, todavia, possui uma preocupação prática real. Como nos ensina a perspectiva lukácsiana:

[...] a universalidade filosófica não é nunca um fim em si, mesmo que seja em uma filosofia autêntica, não é nunca uma simples síntese enciclopédica ou pedagógica de resultados comprovados, mas uma sistematização, como meio para entender do modo mais adequado possível este de-onde e para-onde do gênero humano. (LUKÁCS, 2013, p. 87)

Ou seja: a autêntica filosofia implica a reflexão sistemática, crítica, radical e global a respeito das questões que afligem o gênero humano como um todo. É justamente nesse sentido que propomos o núcleo central do presente escrito: investiremos esforços práticos e investigativos na formação de professores no sentido da manutenção do trabalho alienado que estrutura e embasa a atual sociedade, ou, por outro lado, contribuiremos para a explicitação histórica e crítica do trabalho atual e defenderemos a formação de professores para um trabalho sem qualquer tipo de exploração, portanto, um trabalho emancipado humanamente?

Para atingir esse objetivo de contribuir com essa historicamente urgente questão traremos as contribuições da perspectiva ontológica lukácsiana, respaldada na teoria social marxiana e, também, as elaborações da Pedagogia Histórico-Crítica - PHC. Essa teoria pedagógica apresenta uma enorme potencialidade em ser estudada e discutida nos cursos de formação de professores, uma vez que defende as autênticas necessidades formativas dos seres humanos e não as egoístas e autocentradas demandas mercadológicas como explicado por Duarte (2021).

Para a PHC a educação escolar possui uma natureza contraditória no âmbito da sociedade capitalista. Ao mesmo tempo em que a sua disseminação constitui uma das conquistas civilizatórias do processo de emancipação política levada a cabo pelo capital na construção dessa ordem social, por outro lado, o mesmo capital impõe obstáculos e mais obstáculos à sua plena universalização. Mais ainda, hoje em dia, vigoram perspectivas pós-modernas que contribuem para o esvaziamento dos conteúdos escolares na educação escolar como nos demonstra a análise realizada por Duarte (2011).

Por isso mesmo, a partir dos interesses universais da classe trabalhadora, defende Saviani (2008) que a tarefa precípua da educação escolar é socializar, de modo histórico e crítico, os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos em suas manifestações mais desenvolvidas e elaboradas. O senso comum não opera mudanças significativas no desenvolvimento intelectual e psíquico dos alunos. Nesse aspecto, as objetivações intelectuais mais elaboradas pelo gênero humano, possuem a potencialidade de aprofundar a concepção e interpretação do mundo social e natural.

Como o objetivo é superar o trabalho alienado que sustenta o sistema do capital, então, é imprescindível compreender o mais corretamente possível como surgiu a sociedade capitalista, como ela funciona, quais são suas tendências mais essenciais, como ocorre o movimento de sua dinâmica histórica etc. Temos clareza de que é impossível todas as escolas – em absoluto – ainda no interior do capitalismo, socializarem plenamente os conhecimentos mais elaborados. Contudo, é uma possibilidade a empreitada de atividades educativas que se conectem mediadamente com a emancipação humana, entendida como uma formação social em que não existam classes sociais e nem a exploração sobre o processo de produção das condições materiais da existência social.

Com efeito, nosso artigo está dividido em mais três partes. Na sequência, explicitamos a natureza contraditória da educação escolar, isto é, o processo de sua constituição no capitalismo e os entraves que enfrenta, bem como a sua importância de um ponto de vista preocupado com o gênero humano. Na segunda parte, demonstramos a essência desigual e exploratória do trabalho alienado, bem como as potencialidades e a especificidade do trabalho humanamente emancipado. Por fim, nossas considerações com a preocupação em demonstrar como a formação de professores, por meio de seus conteúdos, se conectam *mediadamente* com o trabalho. Além disso, a importância de ampliarmos as discussões sobre a urgência histórica do trabalho emancipado. Nunca é demais lembrar que “a realização da liberdade e da igualdade se torna a exigência de uma liberdade e uma igualdade concretas para homens realmente concretos numa sociedade real e concreta” (LUKÁCS, 2009, p. 44).

A Natureza Contraditória da Educação Escolar

O contexto capitalista engendra contradição na educação escolar que consiste em: o aprendizado dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos é condição para a emancipação humana, e a escola pode conectar-se a esse fim quando ensina tais conteúdos aos alunos; porém há a alienação, entendida como a separação dos sujeitos dessa conquista.

Hoje há mais oportunidades de se estar na escola, porém com as práticas docentes baseadas nas pedagogias do aprender a aprender, que nada mais são do que estratégias empregadas pelo capitalismo, os alunos podem sair dela sem adquirir o conhecimento necessário à emancipação humana.

Para que possamos entender ontologicamente a educação escolar e assim desvelar a contradição entre a humanização necessária a todos os sujeitos e o (não) acesso para todos aos conhecimentos requeridos a esse fim, consideramos importante revisitarmos a histórica do ensino formal.

No período de 1.700, na França, teóricos e os denominados por Manacorda (1992) como soberanos iluminados começaram a solicitar que o Estado se responsabilizasse pelo ensino formal, que até então estava sob o comando da igreja. Alguns deles iniciaram a defesa de uma instrução pública e geral, que zelasse pela igualdade entre os cidadãos com base na instrução militar, no direito natural e na história.

Na Itália, nesse mesmo período, foi proposto um reformismo que visava a universalidade e não a igualdade da instrução. Aos indivíduos que pudessem servir a sociedade com força braçal a oferta seria somente de uma instrução breve e fácil; já para os que pudessem servir a sociedade com seus “talentos” teriam acesso às casas públicas de instrução.

Um projeto geral de reforma da instrução foi implantado no governo da imperatriz da Áustria, Maria Teresa, baseado na reforma da Prússia, e seguido posteriormente por muitos outros Estados, tais como: Saxônia, Polônia e Rússia. Nele a instrução estatal iniciava aos seis anos em escolas nas vilas. Havia também as escolas de formação dos professores, e escolas de latim que preparavam

para as universidades. Além disso, com o princípio de tornar o cidadão apto a servir o Estado, foram constituídas academias de equitação, escola de desenho manufatureiro, e escola de comércio (MANACORDA, 1992), com vistas à instrução geral e técnica.

Com a revolução industrial, ao transformar o processo de trabalho, modificaram-se os modos de produção e de vida dos homens.

Valendo-se do entendimento de politização, democratização, laicização, iniciou-se o debate pela instrução pública comum para crianças e adultos, baseada nas ciências e na profissionalização. A luta era (e ainda é) pela igualdade de vantagens sociais entre os homens, fim da segregação em classes. Escola e a fábrica surgiram concomitantemente (MANACORDA, 1992).

A partir de então, o ensino formal baseou-se no atendimento às necessidades da revolução industrial, na qualificação da mão de obra. Devido à essa percepção da relação entre ensino formal, vida social e produtiva a educação escolar passou a ser defendida como um direito de todos.

No Brasil, o ensino formal surgiu com os jesuítas (1549-1759) que tinham como objetivo catequizar os povos indígenas, dominar as almas; posteriormente, com a chegada dos portugueses esse ensino foi entendido como meio de instaurar a cultura europeia, e dominar os povos para explorarem a terra e o trabalho dos índios.

Treze anos após a expulsão dos jesuítas, acusados de incitar o povo contra o governo e prática de comércio ilegal, registrou-se na história o primeiro envolvimento do Estado com o ensino formal, através do estabelecimento de diretrizes curriculares às Aulas Régias (TERRA, 2014; SOUZA, 2014).

Somente em 1824, com a criação da primeira Constituição ocorreu os primeiros indícios de uma instrução pública a nível nacional. Esse ensino, de origem inglesa, tinha como base o método mútuo de ensino, onde um mestre instruía a partir da repetição e memorização os adolescentes com melhor desempenho, e por diante, esses adolescentes ensinavam os demais alunos (SOUZA, 2014; MANACORDA, 1992).

Em 1889 no Brasil República, quando o poder começou a ser disputado por segmentos sociais e grupos econômicos, aumentou o interesse e o debate sobre a educação.

O partido republicano, representante da classe dominante, fortemente direcionado ao desenvolvimento da sociedade capitalista, defendia a proposta de estabelecer o progresso ao formar o cidadão republicano, consolidar o novo regime e promover o desenvolvimento social e econômico (SOUZA, 2014).

Nesse período, ocorreu a primeira divisão do trabalho dentro dos setores de produção. O trabalhador, que até então exercia suas funções em um processo de cooperação simples passou a realizar somente uma parte da produção de sua arte. Posteriormente, parte dessa mão de obra foi substituída por máquinas, e a força produtiva começou a ser retirada dos recursos da natureza e o homem se tornou um “acessório da máquina”. Com isso a população deslocou-se do campo para a

cidade, das oficinas de artesãos para as grandes fábricas o que provocou conflitos sociais, transformação cultural e revoluções (MANACORDA, 1992).

Ao entrar na fábrica e ao deixar sua oficina, o ex-artesão está formalmente livre, como o capitalista, também dos velhos laços corporativos; mas, simultaneamente, foi liberado de toda a sua propriedade e transformado em um moderno proletário. Não possui mais nada: nem o lugar de trabalho, nem a matéria-prima, nem os instrumentos de produção, nem a capacidade de desenvolver sozinho o processo produtivo integral, nem o produto do seu trabalho, nem a possibilidade de vendê-lo no mercado. Ao entrar na fábrica, que tem na ciência moderna sua maior força produtiva, ele foi expropriado também da sua pequena ciência, inerente ao seu trabalho; esta pertence a outros e não lhe serve para mais nada e com ela perdeu, apesar de tê-lo defendido até o fim, aquele treinamento teórico-prático que, anteriormente, o levava ao domínio de todas as suas capacidades produtivas: o aprendizado. (MANACORDA, 1992, p.271).

É no contexto de transformação da sociedade, de tornar os servos em cidadãos, do interesse da burguesia em se estabelecer, que a educação escolar foi tomando ares de forma dominante de educação para a formação das novas gerações.

Para atender à necessidade da classe burguesa de qualificar as pessoas para o mercado produtivo, e acompanhar a modernização dos maquinários, a educação conquistou o caráter de universal, gratuita e laica. A ideia era superar a separação entre escola e instrução da massa operária.

Esse progresso social burguês alienante, que não eliminou as contradições sociais, apartou os sujeitos das conquistas do gênero humano. Em contrapartida colocou um fim a servidão, o que é um avanço civilizatório. Ao ser estabelecido os direitos civis os indivíduos adquiriram a oportunidade de se emanciparem politicamente. (PAULO NETTO, 2020)³.

[...] a instauração do capitalismo abre um extraordinário horizonte de desenvolvimento das forças produtivas, que permite a otimização da relação sociedade/natureza; a criação do mercado mundial instaura a alternativa do gênero humano tomar consciência da sua unidade; viabiliza-se uma literatura universal; realiza-se a emancipação *política* dos homens e a ordem burguesa engendra a sua negação, isto é, a possibilidade concreta da sua superação, da superação da *pré-história* da humanidade mediante o protagonismo de umas de suas criações, o proletariado – na revolução que abre o passo à sociedade fundada “na livre associação de livres produtores”, “onde o livre desenvolvimento de cada um é a condição para o livre desenvolvimento de todos”. (PAULO NETTO, 2013, n.p., grifos do autor).

Porém, como bem pontua Marx:

[...] os que se emanciparam só se tornaram vendedores de si mesmos depois que lhes roubaram todos os seus meios de produção e os privaram de todas as garantias que as velhas instituições feudais asseguravam à sua existência. (MARX, 2008, p.829).

A partir desse quadro histórico depreendemos que a educação escolar possui autonomia relativa por possuir vínculo com a realidade objetiva que é marcada pelo acúmulo de capital através da exploração do homem pelo próprio homem. Há limites e obstáculos no que concerne à sua conexão com o pleno desenvolvimento do gênero humano. Afinal, não é do interesse da classe dominante que a classe trabalhadora se liberte, se emancipe e deixe de ser alienada.

No processo de formação e capacitação de mão de obra, a burguesia se vê ameaçada defende a ideia de que os seres humanos são diferentes, alguns com mais outros com menos capacidades, e que há interesses próprios a cada indivíduo. Com o discurso de respeito às diferenças enraíza-se cada vez mais a desigualdade de acesso aos conhecimentos historicamente construídos e necessários à humanização dos sujeitos por meio de tendências pedagógicas direcionadas ao aluno empírico, de necessidades imediatas (SAVIANI, 2012).

Essas tendências influenciam tanto a formação dos professores quanto a prática em sala de aula, impondo obstáculos à socialização dos conhecimentos elaborados. Saviani (2012) as denomina de pedagogias da essência e da existência, Duarte (1998) as classifica como concepções negativas ao ato de ensinar, sendo elas: teoria crítico-reprodutivista, pedagogia da Escola Nova, Construtivismo.

A teoria crítico-reprodutivista entende que a escola na sociedade capitalista está condenada ao fracasso (DUARTE, 1998), ou seja, independente do trabalho educativo exercido pelo professor não há contribuição à emancipação humana dos sujeitos. A pedagogia da Escola Nova, fortemente presente no cotidiano escolar por meio das metodologias ativas, tem como base do processo educativo o estímulo às aprendizagens de temáticas somente do interesse dos alunos, assim as aprendizagens que ele adquire sozinho ganham notoriedade, o que acaba “[...] por esvaziar a própria essência do trabalho educativo, transformando o processo de ensino e aprendizagem em algo desprovido de conteúdo” (DUARTE, 1998, p. 3). Quanto ao construtivismo, questões como transmitir o conhecimento, ensinar as crianças, o professor ser o sujeito que sabe mais e o que deve tomar iniciativa no processo de ensino e aprendizagem, são abomináveis e entendidas como podar o espírito investigativo dos alunos, tirar o desejo de aprender das crianças, tornar a escola enfadonha. É o *laissez-faire* pedagógico.

Essas perspectivas pós-modernas, em que o ensino deixa de ser direcionado ao concreto, com base nas suas necessidades definidas pelas condições sociais, colaboram com a permanência das condições de alienação, e ao esvaziarem a educação escolar dos conteúdos artísticos, científicos e filosóficos deixam de contribuir com a emancipação humana dos indivíduos (DUARTE, 2011; SAVIANI, 2012).

Marsiglia e Martins (2018) elencam os aspectos comuns dessas tendências, que elas denominam de pedagogias contemporâneas hegemônicas:

[...] 1) a valorização da educação escolar; 2) contudo, esse enaltecimento é restrito a uma forma escolar voltada ao desenvolvimento do trabalhador para a empregabilidade; 3) disso decorre uma preparação “polivalente”, permanente e adaptativa ao mercado; 4) logo, a formação do sujeito é pautada com base em suas capacidades, interesses e necessidades, que serão ensinadas por meio do desenvolvimento de competências para determinadas situações; 5) há, pois, um esvaziamento dos conteúdos escolares, que produzem uma formação humana insuficiente; 6) a escola se desresponsabiliza do processo educativo imputando ao próprio indivíduo seu fracasso. Da mesma forma que o Estado se desresponsabiliza pela escola (MARSIGLIA; MARTINS, 2018).

Não há como negar que no contexto capitalista é impossível às escolas a formação plena dos indivíduos. Porém, a contradição da educação escolar está no fato de que os mesmos conteúdos que

podem ser usados para capacitar os indivíduos para a manutenção do capitalismo, satisfazendo as necessidades da classe dominantes, são primordiais à emancipação humana.

A partir da PHC defendemos que através de atividades educativas que tenham como foco os conteúdos científicos, artísticos e filosóficos a educação escolar se conecta à emancipação humana.

Para tanto, é necessário que os professores participem de cursos de formação que contribuam com a reflexão acerca do trabalho que estão desenvolvendo, desvelando a totalidade mistificada e fetichizada, identificando as estratégias que impossibilitam o acesso dos alunos aos conhecimentos em suas formas mais desenvolvidas, e a partir de então, de maneira consciente exercer o trabalho docente à serviço da humanização dos indivíduos.

Formar Professores para o Trabalho Alienado ou Emancipado?

Compreendemos que a formação de professores, de modo *indireto* e, portanto, *mediado*, contribui para a reprodução das relações de trabalho na sociedade contemporânea capitalista. Este entendimento guarda respaldo na relação ontológica (isto é: histórica e social) que se estabelece entre a dimensão educacional e os atos laborativos.

Para a ontologia marxiana, o ser social surge a partir do momento em que trabalho, comunicação e relações sociais passam a desempenhar um complexo que permite a incessante produção e reprodução do novo: novas objetivações, novas apropriações, novos conhecimentos, novas habilidades, novos atos de trabalho, novos complexos sociais etc.

Os atos de trabalho se baseiam, sempre, a partir de uma necessidade concreta como saciar a fome ou construir uma ferramenta, por exemplo. A consciência humana deixa de ser um mero epifenômeno – como diria Lukács (2013) – para desempenhar um papel ativo com uma autonomia relativa. Caberá à consciência a função de refletir o mais corretamente possível a respeito dos elementos presentes na própria realidade. Este é o seu papel ativo. Contudo, os entraves e as possibilidades para a intervenção no real, são delimitados pela própria objetividade e isto, por sua vez, permite-nos compreender a autonomia relativa da consciência. Por isso que:

O pôr do fim nasce de uma necessidade humano-social; mas, para que ela se torne um autêntico pôr de um fim, é necessário que a investigação dos meios, isto é, o conhecimento da natureza, tenha chegado a certo estágio adequado; quando tal estágio ainda não foi alcançado, o pôr do fim permanece um mero projeto utópico, uma espécie de sonho, como o voo foi um sonho desde Ícaro até Leonardo e até um bom tempo depois. (LUKÁCS, 2013, p. 44)

Lukács (2013) está justamente chamando a atenção para o fato de que a consciência precisa refletir – de modo aproximado – as possibilidades e os limites que estão presentes no real para a sua intervenção correta. O momento da objetivação, isto é, da execução prática dos atos de trabalho, permitem que os seres humanos possam confrontar aquilo que haviam refletido e conhecido sobre a realidade, com aquilo que ela essencialmente o é. Com esse processo, são originados conhecimentos, habilidades, valores, técnicas, ideias, etc. para muito além do objetivo inicialmente traçado para o atendimento da necessidade que impulsionou tal dinâmica.

Estamos, desse modo, assistindo o surgimento de outras dimensões/complexos sociais (educação, arte, política, ideologia, ciência etc.) que terão uma função específica no processo de reprodução das sociedades. Esse é o sentido do trabalho em seu aspecto ontológico: uma relação entre a sociedade e a natureza para a produção das condições materiais da existência social. Com efeito:

No trabalho estão contidas *in nuce* todas as determinações que, como veremos, constituem a essência do novo no ser social. Desse modo, o trabalho pode ser considerado o fenômeno originário, o modelo do ser social; parece, pois, metodologicamente vantajoso iniciar pela análise do trabalho, uma vez que o esclarecimento de suas determinações resultará num quadro bem claro dos traços essenciais do ser social (LUKÁCS, 2013, p. 44)

Toda sociedade precisou, precisa e precisará efetivar atos de trabalho para produzir pontes, estradas, combustíveis, vestimentas, moradias, instrumentos etc. Com o início do processo histórico real, cada vez mais, o trabalho irá interagir com as demais dimensões sociais, possibilitando, assim, uma complexificação crescente tanto das sociedades, quanto das individualidades. A este respeito, precisamos entender que:

O ser humano foi caracterizado como o animal que frequentemente constrói suas próprias ferramentas. É correto, mas é preciso acrescentar que construir e usar ferramentas implica necessariamente, como pressuposto imprescindível para o sucesso do trabalho, o autodomínio do homem aqui já descrito. Esse também é um momento do salto a que nos referimos, da saída do ser humano da existência meramente animalesca. Quanto aos fenômenos aparentemente análogos que se encontram nos animais domésticos, por exemplo o comportamento dos cães de caça, repetimos que tais hábitos só podem surgir pela convivência com os homens, como imposições do ser humano sobre o animal, enquanto aquele realiza por si o autodomínio como condição necessária para a realização no trabalho dos próprios fins autonomamente postos. Também sob esse aspecto o trabalho se revela como o veículo para a autocriação do homem enquanto homem. Com o ser biológico, ele é um produto do desenvolvimento natural. Com a sua autorrealização, que também implica, obviamente, nele mesmo um afastamento das barreiras naturais, embora jamais um completo desaparecimento delas, ele ingressa num novo ser, autofundado: o ser social. (LUKÁCS, 2013, p. 82)

Essa explicação de Lukács (2013) é importante, pois permite-nos compreender que com o trabalho, a natureza se modifica, por meio da ação teleológica humana, como também, os próprios seres humanos se transformam e se modificam. A Pedagogia Histórico-Crítica também possui esse entendimento ao ponderar que de modo diferente dos demais animais que “se adaptam à realidade natural tendo a sua existência garantida naturalmente, o homem precisa produzir continuamente sua própria existência” e, portanto, “em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si” (SAVIANI, 2011, p. 11).

Também é importante esclarecer ao leitor que não se trata de resumir tudo à questão do trabalho. Já sinalizamos anteriormente, que o trabalho permitiu o surgimento e a crescente interação e complexificação das dimensões que compõem o ser social. Na expressão de Lukács (2013), a sociedade será um processo histórico de múltiplas interações de um “complexo de complexos”.

Entretanto, quando entra em cena as sociedades de classe, o trabalho adquire uma qualidade nova. Ao invés de permitir a humanização dos indivíduos, ele passa a ser o fundamento da

desumanização. Na sociedade capitalista, a exploração sobre o processo de trabalho é a base a partir da qual se desenvolve a dinâmica antagônica entre as classes sociais: as classes dominantes que controlam o processo de trabalho e a enorme classe trabalhadora que, por seu turno, precisa vender a sua força de trabalho para garantir o seu sustento e o de sua família.

Marx (2010) analisou este processo e nos explica que ao produzir mercadorias, o próprio trabalhador se torna uma mercadoria e a sua vida “depende do capricho do rico e capitalista” (MARX, 2010, p. 24). Não basta ao trabalhador, portanto, procurar satisfazer os meios de sua subsistência, mas também lutar “pela possibilidade, pelos meios de poder efetivar sua atividade” (MARX, 2010, p. 25).

Em face disto, é que o capital não se configura como “coisa”, mas como *relação social*. Relação social esta que uma classe compra e explora o trabalho alheio. O capital é o “poder de governo (*Regierungsgewalt*) sobre o trabalho e os seus produtos” e tal poder não emana das qualidades pessoais dos capitalistas, mas sim, do fato de que “ele é proprietário do capital”, ou seja, o “poder de comprar (*kaufende Gewalt*) do seu capital, a que nada pode se opor, é o seu poder” (MARX, 2010, p. 40).

No capitalismo, em decorrência da exploração sobre o processo de trabalho, o “trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão” (MARX, 2010, p. 80). Desse modo, com a “valorização do mundo das coisas (*Sachenvelt*) aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens (*Menschenvelt*)” (MARX, 2010, p. 80). Estes entendimentos são fulcrais para nosso debate: a sociedade regida e comandada pelo capital apresenta uma contradição aguda e perversa: quanto mais riqueza social ela produz, tanto mais concentração dessa mesma riqueza ela opera. Não por um acaso qualquer que fenômenos como pobreza, miséria, desigualdades, guerras e destruições ambientais não são “acidentes” do capital, mas sim, decorrências inevitáveis de seu próprio movimento que coloca em primeiro lugar a preocupação com os lucros e não com as autênticas e diversas necessidades humanas.

Eis a dialética do trabalho: historicamente ele permitiu o surgimento da humanidade e a própria formação dos seres humanos. Contudo, nas sociedades de classes e, mais especificamente, na sociedade orquestrada pelo capital, o trabalho se converte em matriz de alienação e de estranhamento. Por isso que a “efetivação do trabalho aparece como desefetivação que o trabalhador é desefetivado até morrer de fome” (MARX, 2010, p. 81).

A relação de controle que o capital impõe sobre os trabalhadores e seu processo laborativo é, por sua própria natureza, como nos explica Mészáros (2011), incontrolável. O capital se constitui como “poder alienado de tomada de decisão” (MÉSZÁROS, 2011, p. 27). Este sistema social “se mostrou impermeável à reforma, até mesmo de seu aspecto mais obviamente destrutivo” (MÉSZÁROS, 2011, p. 95). As possibilidades de desenvolvimento das individualidades humanas são delimitadas em face dessa estrutura de comando hierárquico que constitui o sistema do capital e, com isso, as “oportunidades de vida dos indivíduos sob tal sistema são determinadas segundo o lugar em que os grupos sociais a que pertençam estejam realmente situados na estrutura hierárquica de comando do capital” (MÉSZÁROS, 2011, p. 98).

A sociedade capitalista não possui como característica nuclear apenas o fato de produzir mercadorias, mas, como demonstramos, produzir o próprio trabalho como mercadoria. Todas as mercadorias não são produzidas com a finalidade máxima de atendimento das diversas demandas e necessidades humanas, mas sim, com a preocupação maior em serem vendidas. Pouco importa aos capitalistas (na prática social e não apenas no plano do discurso e da retórica) que um calçado seja jogado fora após a sua venda, pois o importante é que esta mercadoria tenha sido vendida. Em razão disto que a “completa subordinação das necessidades humanas à reprodução de valor de troca – no interesse da autorrealização ampliada do capital – tem sido o traço marcante do sistema do capital desde o seu início” (MÉSZÁROS, 2011, p. 606).

No que se refere aos cursos de formação de professores, temos clareza de que, ainda no interior do capitalismo, não é possível todos os cursos – em absoluto – abraçarem plenamente a tarefa de luta pela emancipação humana e por uma forma de trabalho sem qualquer tipo de exploração. Contudo, isto não invalida a importância e a urgência histórica (em face da gravidade dos problemas que enfrentamos enquanto humanidade) de contribuirmos para a ampliação deste debate.

A formação de professores, mediadamente, atende a um interesse de uma das classes sociais antagônicas na sociedade do capital. Não existe imparcialidade ou neutralidade nesta questão. Formar professores para a manutenção da sociedade do capital, implica, queiramos ou não, a manutenção do trabalho alienado e todas as suas mazelas e barbáries.

Por outro lado, formar professores para o trabalho emancipado implica defender os conhecimentos científicos, artísticos, filosóficos, a crítica marxista, o papel do professor e do ensino e, também, a importância da educação escolar. O *trabalho emancipado*, por sua própria especificidade, apresenta: 1) um controle consciente e universal de todo o processo de trabalho; 2) a produção social orientada para o efetivo atendimento das genuínas demandas humanas; 3) o fim de toda e qualquer forma de exploração e; 4) o fim da concentração e das desigualdades.

É mais do que hora de nos cursos de formação de professores entendermos que só “quando a humanidade tiver superado qualquer caráter coercitivo em sua própria autoprodução, só então terá sido aberto o caminho social da atividade humana como fim autônomo” (LUKÁCS, 1978, p. 18).

Considerações Finais

Com o presente artigo defendemos a tese de que direta ou indiretamente a educação atende a um interesse de uma classe social. Trabalhar com os interesses das classes dominantes implica a manutenção do trabalho alienado, no qual a exploração, a existência das classes sociais e as desigualdades são decorrências inexoráveis.

Trabalhar com os interesses universais e humanistas que emanam da classe trabalhadora, implica contribuir, na formação de professores, com o trabalho emancipado. Nessa forma de trabalho o controle sobre todo o processo de produção social é consciente e coletivo, orientado para o

atendimento das autênticas necessidades humanas, sem qualquer tipo de potência estranha e/ou exploração.

Defender os conhecimentos científicos, artísticos, filosóficos, o padrão de cientificidade marxista e o papel do professor e da educação escolar; são atitudes que nos conectam com a emancipação humana. Essa é a nossa meta.

Referências:

- DUARTE, N. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, p. 85-106, apr. 1998.
- DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5ª ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2011.
- DUARTE, N. Pesquisa Educacional e a Defesa do Ser Humano. **Revista Gesto-Debate**, vol. 21, n. 11, p. 189-204, 2021.
- LUKÁCS, G. **As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem**. Temas de Ciências Humanas n. 4. Tr. C.N. Coutinho, São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1978.
- LUKÁCS, G. **O jovem Marx e outros escritos de filosofia**. COUTINHO, C. N.; NETTO, J. P. (orgs.). Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.
- LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social – II**. São Paulo: Boitempo: 2013.
- MANACORDA, M. A. **História da Educação – da Antiguidade aos nossos dias**. 3ª ed. São Paulo: Autores Associados, 1992.
- MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M. A natureza contraditória da educação escolar: tensão histórica entre humanização e alienação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.13, n. 4, p. 1697-1710, out./dez., 2018. E-ISSN: 1982-5587. DOI: <http://doi.org/10.21723/riace.unesp.v13.n4.out/dez.2018.10265>
- MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008. (Tradução e introdução de Florestan Fernandes)
- MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.
- MÉSZÁROS, I. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- PAULO NETTO, J. Uma face contemporânea da barbárie. **Revista Novos Rumos**, Marília, v. 50, n.p., 2013. DOI: <http://doi.org/10.36311/0102-5864.2013.v50n1.3436>. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/3436/2657>. Acesso em: 20 nov. 2021.
- PAULO NETTO, J. **Limites dos direitos e Emancipação Política e Humana**, Rio de Janeiro, 03 nov. 2020. You Tube. Disponível em: https://youtu.be/XoOoxBIJc_0. Acesso em: 20 nov. 2021.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2 ed. rev. ampl. Campinas, SP: Autores e Associados, 2008.
- SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações**. Campinas – SP: Autores Associados, 2011.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 42 ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2012.
- SOUZA, R. F. de. Lições da Escola Primária. In: SAVIANI, D. (et al). **O legado educacional do século XX no Brasil**. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. p. 101-151.

TERRA, M. de L. E. A história da educação no Brasil. *In*: TERRA, M. de L. E. **História da Educação**. São Paulo: Biblioteca Universitária Pearson, 2014. p. 99- 150.

Notas

¹ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT), campus de Presidente Prudente. Diretora do CEI “Maria Bruder Camargo”, em Birigui-SP. Pesquisadora do Grupo de Estudos sobre Fundamentos da Educação (GEFE), <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8973060135051738>. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2684190062025261>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8653-3411>. E-mail: karlliny.martins@ufms.br

² Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT), campus de Presidente Prudente. Docente e orientador da Faculdade de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Líder do Grupo de Estudos sobre Fundamentos da Educação (GEFE), <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8973060135051738>. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1980325005465628>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8544-3756>. E-mail: r.rossi@ufms.br

³ Aula remota com o tema “Limites dos direitos e Emancipação política e humana” ofertada nas duas disciplinas eletivas do Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Escola de Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro, durante o Período Letivo Excepcional (PLE) devido à Pandemia Covid-19 com a participação do Prof. Dr. José Paulo Netto e Prof. Dr. Mauro Iasi. A sessão, realizada 03/11/2020, foi coordenada pela Profa. Dra. Ivanete Boschetti (UFRJ). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=XoOoxBIJc_0 Acesso em 20 nov.2021.

Recebido em: 31 de maio 2022

Aprovado em: 11 de out. 2022