
A educação e a formação do sujeito potencialmente revolucionário

The education and formation of the potentially revolutionary subject

La educación y formación del sujeto potencialmente revolucionario

CASTRO, Vanessa Mariano de¹ (Fortaleza, Ceará e Brasil)ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8119-9853>SOUSA JUNIOR, Justino de² (Fortaleza, Ceará e Brasil)ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2614-418X>**Resumo**

A presente exposição parte de uma crítica à educação direcionada pelo currículo formal, que por sua vez se apresenta na escola pública como instrumento de ação para manter objetivos que negam a formação humana integral. Nesse sentido em meio ao contexto de crise estrutural do capital emerge a oportunidade de resgatarmos o método dialético desenvolvido por Marx e Engels a fim de verificar a possibilidade de empreender uma crítica a educação institucionalizada pelos moldes capitalistas. Para contextualizar tal problemática cabe destacar a ausência do proletariado na cena revolucionária, dado o esvaziamento no processo crítico-formativo da classe trabalhadora, sobretudo, quanto ao papel da práxis político-educativa para a formação do sujeito potencialmente revolucionário. Partimos do pressuposto da não restrição de luta apenas pela aquisição do patrimônio do saber acumulado, mas por uma compreensão crítica deste, como instigadora do caráter revolucionário de classe. A discussão teórica contempla uma metodologia com base em um estudo de cunho bibliográfico mediada pelas obras de Marx e Engels, bem como de seus intérpretes e estudiosos.

Palavras-chave: Práxis político-educativa. Educação. Formação humana.

Abstract

The present exposition starts from a critique of education directed by the formal curriculum, which in turn is presented in public schools as an instrument of action to maintain objectives that deny integral human formation. In this sense, amid the context of capital's structural crisis, the opportunity emerges to rescue the dialectical method developed by Marx and Engels in order to verify the possibility of undertaking a critique of education institutionalized by capitalist molds. To contextualize this issue, it is worth highlighting the absence of the proletariat in the revolutionary scene, given the emptying of the critical-formative process of the working class, especially regarding the role of political-educational praxis for the formation of the potentially revolutionary subject. We start from the assumption of not restricting the struggle just for the acquisition of accumulated knowledge, but for a critical understanding of it, as an instigator of the revolutionary character of the class. The theoretical discussion contemplates a methodology based on a bibliographical study mediated by the works of Marx and Engels, as well as their interpreters and scholars.

Keywords: Political-educational praxis. Education. Human formation.

Resumen

La presente exposición parte de una crítica a la educación dirigida por el currículo formal, que a su vez se presenta en las escuelas públicas como instrumento de acción para mantener objetivos que niegan la formación humana integral. En este sentido, en medio del contexto de crisis estructural del capital, surge la oportunidad de rescatar el método dialéctico desarrollado por Marx y Engels para verificar la posibilidad de emprender una crítica a la educación institucionalizada por los moldes capitalistas. Para contextualizar este tema, vale destacar la ausencia del proletariado en el escenario revolucionario, dado el vaciamiento del proceso crítico-formativo de la clase obrera, especialmente en lo que se refiere al papel de la praxis político-educativa para la formación del sujeto potencialmente revolucionario. . Partimos del supuesto de no restringir la lucha sólo a la adquisición del conocimiento acumulado, sino a una comprensión crítica del mismo, como instigador del carácter revolucionario de la clase. La discusión teórica contempla una metodología basada en un estudio bibliográfico mediado por las obras de Marx y Engels, así como sus intérpretes y estudiosos.

¹ Doutoranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: vanessamariano@yahoo.com.br

² Atualmente é professor titular da Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: justinos@ufc.br

Palavras-Clave: Praxis político-educativa. Educación. Formación humana.

1 Introdução

A presente reflexão parte de uma crítica revolucionária à educação institucionalizada, portanto, executada em espaços específicos de socialização dos conhecimentos, como escolas e universidades. A respeito dessa questão cabe realizar uma breve digressão histórica de como se procedeu e se efetiva a formação humana, tendo em vista que em tempos pretéritos nas comunidades primitivas o trabalho e a educação se construía de forma conjunta, no que portanto corrobora em nossa confirmação do trabalho como a atividade humana que funda a formação do ser social e principia todo um desencadeamento de outras atividades que irão complexificar ainda mais a vida humana, tal como nos confirma Lukács pautado nas obras de Marx e Engels, conforme segue:

Somente o trabalho tem, como sua essência ontológica, um claro caráter de transição: ele é, essencialmente, uma inter-relação entre homem (sociedade) e natureza, tanto inorgânica (ferramenta, matéria-prima, objeto do trabalho etc.) como orgânica, inter-relação que pode figurar em pontos determinados da cadeia a que nos referimos, mas antes de tudo assinala a transição, no homem que trabalha, do ser meramente biológico ao ser social. (LUKÁCS, 2013, p. 35)

Dando seguimento ao debate proposto o trabalho surge como atividade humana transformadora de homens e mulheres, ou seja, como práxis materialmente transformadora da realidade e contribuidor fundamental para a criação humana de novas necessidades e possibilidade, logo de novas modalidades de práxis, no que aqui destacamos a práxis produtiva como atividade prática materialmente transformadora da natureza e do próprio ser. Assumindo tal encaminhamento podemos inferir que as Comunidades Primitivas até a chamada Revolução Neolítica com partilhou do trabalho de coleta como atividade fundante ainda sem a divisão de classes.

Desse modo, elementos econômicos e sociais passam a inferir novo formato as organizações das sociedades, tal como Engels (2019) nos esclarece ao destacar a estruturação a família monogâmica e aliado a esta a formação da sociedade de classes. Em outras palavras a exploração do homem pelo homem passou a ser respaldada por novas formas de sociabilidades organizadas em classes,

como na implantação do modo de produção escravista por meio do trabalho escravo e posteriormente a feudal através do trabalho servil.

Nesses termos a práxis produtiva com o advento da sociedade dividida em classes consequentemente influenciou novos processo de formação humana, logo, as atividades manuais e intelectuais que de forma una e concomitante ao trabalho agregavam elementos formativos aos homens e mulheres, passou a ocorrer em separado.

A exposta dualidade se manifestava com evidência na constituição de um lado pelo trabalho manual, voltado a classes respectivamente de escravos, dos servos e na sociedade capitalista, dos trabalhadores e do outro, a classe detentora dos meios de produção, historicamente voltadas às atividades intelectuais, respectivamente, ao senhor, ao nobre e ao capitalista. Sendo que no escravismo e feudalismo o processo formativo/educativo vivenciado pelos escravos e servos, ainda não carecia de um sistema de mediações sistematizado, como posteriormente se apresenta no capitalismo, tal como ressalta Santos (2017, p. 42):

Pontuamos que esse contexto consagra a primeira dicotomia educativa. Isto é, como elabora Lukács (2013), a educação, que antes era somente cotidiana, ganha uma dualidade, passa a ser dividida em *lato* e *stricto*. A primeira continuava destinada aos trabalhadores e seus filhos e realizava-se no próprio convívio cotidiano, no processo diário de produção da existência e de forma assistemática. A segunda, por sua vez, destinada aos detentores de ócio realizava-se em local específico para esta finalidade, sistematizava conhecimentos, orientava-se a resolver problemas de interesse de uma determinada classe. Esta forma sistematizada de educação propiciou aos filhos dos proprietários dos meios de produção um modelo educacional afastado do cotidiano. Agora esses estudantes tinham a sua disponibilidade um local exclusivo, apropriado e especialmente preparado para o aprendizado: mais tarde veio a ser denominada de escola.

Ainda segundo mesmo autor e obra podemos asseverar que desta dualidade é que se concebida após o surgimento da luta de classes houve e a dissolução das comunidades primitivas, cuja educação ocorria ao longo do cotidiano, passando esta a se apresentar nas sociedades escravista e feudal como cindida entre educação em sentido *lato* de natureza assistemática, dos que desenvolviam trabalhos manuais, e a de sentido *estrito*, sistemática, dos que detinham os meios de produção.

Logo, esta se manifesta a partir da sociedade capitalista em que surge tencionando as relações de produção, frente a necessidade do capital em habilitar os

trabalhadores de instrução elementarmente técnica para manejo da maquinaria das fábricas, dada a Revolução Industrial, no que surge a educação escolar.

Dessa dualidade, com a Revolução Burguesa e a consolidação do modo de produção capitalista houve a agudização da luta de classes, é que surge uma nova dicotomia dentro da educação escolar em propedêutica e profissionalizante, que se apresenta na escola pública como instrumento de ação para manter os claros objetivos de negar a formação integral e a emancipação humana à classe trabalhadora.

Isto posto e partindo do pressuposto da não restrição apenas de acesso ao saber acumulado historicamente pela humanidade e ainda assim, por uma compreensão e apreensão crítica em caráter revolucionário desse patrimônio, é que verificamos a possibilidade de se empreender a formação do sujeito potencialmente revolucionário.

Seguindo esse viés é que emerge a necessidade da práxis político-educativo como elemento a integrar o complexo processo de formação humana. Na busca pela superação de uma visão redentora da escola ou da educação formalizada como soluções para eliminar as contradições do sistema capitalista, tal como nos esclarece o autor:

[...] Todavia, é importante destacar que, na perspectiva marxiana, esses elementos são componentes do amplo processo de formação da práxis revolucionária, justamente porque se submetem à grande meta pedagógica de Marx que é a emancipação social. (SOUSA JUNIOR, 2010, p. 27)

Partindo desse pressuposto, encaminhamos o debate ao tópico seguinte, no sentido de revelar os principais elementos que, em meio à crise estrutural do capital, possam emitir luzes sobre a formação humana a fim de reanimar e elevar a classe trabalhadora ao status de classe protagonista do processo revolucionário, conforme nos faz referência Tonet (2016, p. 192): “A classe trabalhadora é, pois, para Marx, o sujeito fundamental da revolução. Não o único, pois nenhuma revolução é obra apenas de uma classe, mas, certamente, o mais importante uma vez que é ela a única que tem uma contradição absolutamente radical com o capital”.

Colocando de outra maneira, tem-se que em meio à crise estrutural do capital é que surge a necessidade e possibilidade de elevação da classe trabalhadora

de sujeitos potencialmente revolucionários para sujeitos efetivamente revolucionários, tema a ser tratado no próximo tópico.

2 A crise estrutural do capital e a formação do sujeito potencialmente revolucionário.

A relevância do tema proposto que versa sobre os entraves na formação do sujeito potencialmente revolucionário merece destaque tendo em vista o contexto atual de crise estrutural do sistema capitalista que se estende a todos os instrumentos de manipulação das massas populares, que objetivam a perpetuação da exploração da minoria abastada sobre a classe trabalhadora, em que a pobreza e o desemprego aparecem como infortúnios ou consequência da incapacidade individual, ou seja, pautada em uma ótica meritocrática.

A fim de revelar à classe trabalhadora contexto de orientação burguesa na ordem capitalista, partindo da deferência entre a igualdade formal e a desigualdade substantiva. Já que diferente dos modos de produção anteriores que juridicamente concebiam a desigualdade como condição natural, a sociedade capitalista mascara a desigualdade entre as classes por meio de uma suposta igualdade com respaldo jurídico que não se confirma no real, tal como nos expõe Mézáros (2002, p. 209):

[...] a instituição e o aperfeiçoamento da igualdade formal e da desigualdade substantiva pertencem ao modo normal de funcionamento do sistema do capital, o que está plenamente sintonizado com a tendência de homogeneização do princípio econômico dominante, atendendo à necessidade de fornecimento de uma força de trabalho móvel em expansão e de eliminação de obstáculos artificiais [...] As estruturas econômicas discriminadoras da “sociedade civil” – com a indispensável subordinação do trabalho embutida em seus componentes econômicos – são suficientes para satisfazer a necessidade de desigualdade substantiva essencial para o funcionamento do sistema.

A partir desse contexto, passamos a avaliar a emergência da construção de uma nova ordem social à luz dos interesses da classe trabalhadora e não do capital. Sob essas circunstâncias é que efetivou o rebaixamento teórico e ideológico dos revolucionários, desde as organizações sociais movidas pelo Estado de Bem-Estar Social, ou seja, a socialdemocracia com ideais de melhorias das condições de vida dos trabalhadores e distribuição de renda.

O período mencionado anteriormente, no decurso das décadas de 1950 e 1960, destaca a fase de concessões sociais à classe trabalhadora, contudo tal como

da década de 30 também entra em crise a partir de 1970. Para melhor esclarecimento sobre os efeitos das crises no sistema capitalista, segundo Mészáros (1981, p. 272), as crises sofridas pelo sistema capitalista, ocorridas nas décadas de 30 e 70, com ênfase à crise do estado de Bem-Estar Social³.

Detendo-se nesse aspecto, podemos inferir que a insustentabilidade do sistema capitalista cuja versão neoliberal se deu a partir da década de 90 demarca o esgotamento do compromisso de classe, ou seja, com claros objetivos de diluição das lutas de classes e despolitização das classes oprimidas.

Segundo Tonet (2020, p. 74) “a perspectiva revolucionária, isto é, de superação radical do capitalismo e de construção de uma sociedade comunista” foi substituída pelo reformismo e politicismo, no caso do primeiro o Estado de Bem-Estar Social, da socialdemocracia, e no segundo a tentativa soviética de implantar o comunismo.

Em vista disso, temos que os princípios norteadores do sistema capitalista, na esteira de Mészáros, indicam que a exploração do trabalho alienado e subsume o trabalhador e promove a desigualdade na distribuição da riqueza produzida, por sua vez fatores decisivos para formação e reprodução da pobreza que alimenta o funcionamento do próprio sistema.

Ressaltando o contexto atual de crise do capital, que resvala nos instrumentos captados pelo capital, dentre eles figura a escola, como instituição formal de ensino, de forma mais eloquente na contemporaneidade a educação em que podemos citar:

A crise das instituições educacionais é uma crise da totalidade dos processos dos quais a educação formal é apenas uma parte. A questão central da atual “contestação” das instituições educacionais não é mais simplesmente o “tamanho das classes”, a “inadequação das instalações de pesquisa” etc., mas a razão de ser da própria educação. Essa questão envolve inevitavelmente [...] mas também a razão de ser dos instrumentos e instituições de intercâmbio humano em geral. Se essas instituições – inclusive as educacionais – foram feitas para os homens, ou se os homens devem continuar a servir às relações sociais de produção alienadas – esse é o verdadeiro tema do debate. (MÉSZÁROS, 1981, p. 272)

³ Segundo Mészáros (1981) se baseava amplamente nas teorias do economista de John Maynard Keynes, de proteção social, através de um suporte ao desenvolvimento econômico e social, propondo um planejamento econômico a partir do Estado. Utilizado por Margaret Thatcher na Inglaterra e Franklin Delano Roosevelt nos Estados Unidos.

Para enfrentar essas questões e no sentido de lançar as bases para a formação de uma consciência revolucionária, conforme aponta Sousa Junior (2004) ao partir do pressuposto de não restrição de luta pelo patrimônio do saber acumulado e sobretudo, por sua compreensão crítica em caráter revolucionário é se funda sua defesa pelo programa marxiano de educação que interliga trabalho, ensino e práxis político-educativa, tal como ilustramos a seguir:

O programa marxiano de educação aparece relacionado às elaborações marxianas feitas em face de três elementos importantes do cotidiano (educativo) das classes trabalhadoras: o caráter educativo das relações contraditórias do trabalho (ainda que se refira ao trabalho abstrato), o momento da educação escolar, de preferência em união com o trabalho, e, por último, a práxis político-educativa, desenvolvida nos diversos momentos associativos dos trabalhadores [...] defendendo seus interesses e fortalecendo sua organização, sua educação/formação política como classe social potencialmente revolucionária. (SOUSA JÚNIOR, 2009, p. 52).

Em outras palavras, podemos inferir que para a formação do sujeito potencialmente revolucionário cabe uma frente ampla não limitadora a ação no/do trabalho, nem restrita ao ensino, nem focada apenas na formação política, mas deve incorporar as três vertentes de ação. Posto que, ao capital coube perpetuar o mito do mérito individual, responsabilizando o indivíduo por sua condição de vida, ou seja, relativizando ou desmerecendo o contexto social em que ele está situado.

Nesse prisma verificaremos que apenas através da ruptura com o atual sistema é que conseguiremos lograr êxitos de emancipação. De modo a promover à classe trabalhadora autonomia e domínio da totalidade do saber à medida que se distancie da formação por meio do adestramento, de acomodação social e do cidadão mínimo. Erigida sob a ótica individualista, pragmática, racional e fragmentária do sistema capitalista, cujo objetivo é perpetuar a divisão social e técnica do trabalho de modo a manter a desigualdade social e a pobreza dos oprimidos.

Momento oportuno de comentar os fatores que levam ao comportamento juvenil de desesperança, fracasso escolar e manifestações por vezes violentas em oposição ao sistema escolar, evidenciadas nas ponderações de Souza Júnior (2014, p. 34-35):

Associados ao que foi colocado acima, encontram-se situações paradoxais no âmbito do ensino, como a existência dos “analfabetos escolarizados”, isto é, indivíduos que, mesmo tendo acumulado anos de experiência escolar, saem incapazes de assumir uma postura reflexiva frente ao mundo, ou mesmo de apresentar as competências mínimas necessárias para um razoável desempenho no mundo do trabalho e na vida social como um todo.

A partir dessas constatações podemos inferir que atualmente predomina a validação de uma cultura escolar imposta por grupos dominantes, que se utilizam da escola como ferramenta a reforçar e reproduzir as desigualdades sociais, econômicas e políticas. Conseqüentemente homogeneízam o sistema escolar de modo a impor conteúdos mínimos e excluir os que não se encaixam como negros, indígenas, camponeses, pobres e marginalizados. (SOUSA JUNIOR, 2004).

Dos coletivos organizados é que surgem as lutas dos movimentos sociais pela transformação da sociedade, com destaque aos movimentos de Sem Terra – MST, de negros e de indígenas, pelo reconhecimento e valorização de suas identidades e por uma educação que contemple as diferenças (de território, raça, etnia), vistos como portadores de saberes inferiores. (ARROYO, 2013).

No tocante a este debate, a comunicação ora apresentada emerge como crítica a essas ideologias difundidas a partir dos interesses classistas, como a defendida por Amartya Sen (2011), teoria de desenvolvimento humano ou desenvolvimento como liberdade, fundamentada, a partir da teoria do capital humano ensejada por Theodore W. Schultz, em meados nos anos de 1950, nos Estados Unidos.

A citada teoria se encontra amparada e propagada amplamente por organismos internacionais da atualidade, de forma a justificar e reproduzir uma visão reduzida de questões sociais como a pobreza. Atribuindo suas causas à falta de capacidade, atribuindo as conquistas profissionais e econômicas à liberdade individual do mérito particular, como possibilidade de ascensão social à classe trabalhadora. Escamoteando o contexto de desiguais condições de acesso às oportunidades, vivenciados pelos atores sociais de contextos empobrecidos.

Colocando a questão de outra maneira, tais condições foram preponderantes na consolidação da ausência do proletariado na cena revolucionária, dado o enfraquecimento na precarização os três pilares formativos indicados por Souza Júnior no trabalho, no ensino e na práxis político-educativa. A respeito desse problema e a fim de converter os espaços de alienação em espaços de transformação é necessária a compreensão preliminar de que:

[...] a produção dos saberes se dá no conjunto do processo de produção da existência e que, aos processos produtivos mais avançados do capitalismo

não importa qualquer tipo de saber que não seja diretamente operacional e produtivo. A questão, portanto, ultrapassa as dimensões da moral, da linguagem, da “cultura” e não se resolve sem o enfrentamento global, em bloco, de todos os elementos que compõem a dominação do capital. (SOUZA JUNIOR, 2018, p. 17)

Partindo desse pressuposto, podemos elencar algumas ações importantes ainda dentro do espaço formativo institucionalizado, mesmo cientes que tal como nos esclarece Althusser com a definição do Aparelho Ideológico do Estado - AIE escolar exercido pelas diferentes escolas públicas e particulares, conforme Althusser (1983, p. 48), posto que temos: “Se os AIE funcionam de maneira massivamente prevalecente pela ideologia, o que unifica a sua diversidade é precisamente este funcionamento, [...] *na ideologia dominante* que é a da classe dominante”.

Nesse sentido a comunicação aponta a questão da ausência da classe trabalhadora e a questão das possibilidades e limites da educação na situação atual para a execução de outra projeto de sociedade que supere toda forma de exploração do homem pelo homem, portanto, a sociedade comunista, por meio da eliminação da propriedade privada, das classes sociais, do Estado e da família monogâmica.

É oportuno anotar que em meio a esse contexto de possibilidade e necessidade em superar o sistema classista destacam-se algumas ações educativas escolares no que Tonet (2016, p. 201) enfatiza que:

[...] tanto a “Pedagogia do Oprimido” quanto a “Pedagogia Histórico-Crítica”. Independente de contribuições genéricas e pontuais muito interessantes, ambas propõem a elaboração e a implementação de outra política educacional, de outra pedagogia, de outra didática, etc., ainda no interior do capitalismo, que estariam a serviço dos interesses dos trabalhadores. Ademais, elas também absorveram todo um ideário reformista, calcado nas formulações de cientistas sociais e filósofos, que subjazia à chamada “via democrática para o socialismo” (cidadania e democracia como valores universais, transformação social por intermédio de reformas graduais). Não obstante ressalvas de que a solução dos problemas da educação implicaria a articulação com as lutas mais gerais dos outros trabalhadores, ao ignorarem a ausência do sujeito fundamental dessas lutas, aquelas propostas tendiam a cair no vazio como o atestam as várias tentativas de aplicá-las.

Noutras palavras, o esforço teórico desenvolvido pelo autor nos encaminha ao questionamento de fazermos, parafraseando Lênin, uma análise concreta da situação concreta e assim não cairmos em idealismos, em colocar para a educação tarefas que não tem como realizar ou superestimar o papel dos trabalhadores da educação.

Recolocando a questão, junto com Tonet (2012, p. 38): “[...] que a educação é uma mediação para a reprodução social. E que, numa sociedade de classes, ela, necessariamente, contribuirá predominantemente para a reprodução dos interesses das classes dominantes”. No que o autor nos aponta o equívoco em aventar a possibilidade de estruturar a educação que objetive a emancipação humana, no caso das propostas expostas por Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido* e Dermeval Saviani na *Pedagogia Histórico-Crítica*. Isto nos mostra, em síntese, ainda segundo mesmo autor, obra e página, que:

É por isso que entendemos não ser possível “uma educação emancipadora”, mas apenas a realização de “atividades educativas emancipadoras”. A nosso ver, é perda de tempo querer pensar uma educação emancipadora (conteúdos, métodos, técnicas, currículos, programas, formas de avaliação, etc.) como um conjunto sistematizado que possa se transformar em uma política educacional. Certamente, podem-se estabelecer políticas educacionais mais ou menos progressistas e, por isso, a luta nessa esfera não deve ser menosprezada. Porém, o conjunto da educação só poderá adquirir um caráter predominantemente emancipador na medida em que a matriz da sociabilidade emancipada – o trabalho associado – fizer pender a balança para o lado da efetiva superação da sociabilidade do capital. Vale dizer, na medida em que se realizar uma revolução.

Entendemos, desse modo, que segundo Sousa Júnior (2018) a dimensão educativa se apresenta em todas atividades humanas, a começar pela práxis fundante, o trabalho. Ao tempo que Tonet (2020) demonstra a especificidade e função social do complexo educativo e do trabalhador da educação, em seu sentido estrito, portanto, do ensino e a possibilidade de mesmo estando imbuído de a perspectiva de classe estar carregado de uma perspectiva revolucionária, conforme expõe:

De posse daqueles conhecimentos, o educador poderá, então, através de variadas atividades educativas (tratamento das matérias específicas de um ponto de vista realmente crítico, grupos de estudo, orientações bibliográficas, organização de eventos, etc.), possibilitar aos educandos a apropriação desse patrimônio de modo efetivamente crítico e, com isso, possibilitar o seu engajamento consciente na luta social. (TONET, 2020, p. 42)

Ainda assim por meio de uma apropriação radicalmente crítica através das Atividades Educativas Emancipadoras – AEEs que, segundo Tonet (2016, p. 202) são “atividades educativas que contribuem para que os educandos compreendam a realidade social e possam fundamentar o seu engajamento em uma transformação revolucionária”. Pois, segundo mesmo autor, obra e página: “[...] Essas atividades, articuladas com as lutas específicas, parciais e imediatas dos trabalhadores da

educação poderão contribuir, de algum modo, para que a classe trabalhadora volte a assumir o protagonismo no processo de transformação radical da sociedade”.

A crítica desenvolvida pelo autor nos aponta questões pertinentes, principalmente o caminho a ser trilhado nos outros espaços não instituídos, mas que evidenciam processos de formação humana, logo educativos. Espaços que, tal como o trabalho e o ensino, são espaços de luta social, da práxis social, especificamente da práxis político-educativa, por sua vez tema a ser abordado no tópico a seguir.

3 Práxis político-educativa

Para conceituar a práxis como abertura político-educativo ou histórico-revolucionária é importante considerar que na relação entre práxis e a formação do sujeito potencialmente revolucionário, o pensamento e prática revolucionárias devem estar pautadas no real. Com base nessa premissa Barata-Moura (1978, p. 233) nos esclarece sobre a dialética imbricada ao processo que se fundamenta no objetivo:

A fidelidade ao real implica um reconhecimento e um acatamento (dialético, já que a prática faz ela própria parte do real e este é uma totalidade *que se transforma*) da sua historicidade intrínseca. [...] o fundamento objetivo, a capacidade de dar conta e de reflectir as transformações que, efetivamente, no real se vão processando.

Em vista disso, a práxis em suas diversas modalidades por sua vez refere-se a ações materialmente transformadoras e a importância desse esclarecimento nos leva a concluir que segundo Sousa Junior (2019, p. 99):

É a práxis que institui a esfera social e é a práxis que ao mesmo em que institui essa esfera, realiza sua unidade com a base ontológica natural: a posição da esfera social é coetânea da posição da unidade do social e do natural, noutras palavras, ao nascer a esfera social surge e desenvolve-se dialeticamente unida à base natural através da mediação da práxis.

Em traços largos e tomando em conta o processo de formação humana como devir que se segue por constante sucessão de criação de novas necessidades é que podemos entender a formação humana como um encadeamento de movimentos de contato com a realidade, apropriação, reflexão e novo contato com esse real. Nesse novo contato homens e mulheres são tomados pela decisão ética de transformar ou não essa realidade a qual estão envolvidos e sobre esse dilema prático de fundo político-ético Barata-Moura (1994, p. 52) nos pontua que:

[...] sobre um fundo de *colectividade*, ou de relacionamentos inter-subjectivos, a *prática* assoma, neste contexto, como um complexo de actos ou de comportamentos de recorte ético, discursivo ou globalmente comunicativo.

A discussão acima se tornou importante para debater o tema da relação entre práxis e a formação humana, no entendimento de uma transformação revolucionária como nos propôs Sousa Junior (2009), ao tratar da práxis político-educativa como elemento para formação do sujeito potencialmente revolucionário que por meio de ações organizadas por meio da coletividade busque o fim da luta de classes.

Diante do breve esboço de conceituação da práxis e na tentativa de aclarar as problemáticas conceituais em torno dela, portanto, partindo da fidelidade ao real como pressuposto de apropriação é que segundo Sousa Junior (2009) e Barata-Moura (1978) poderemos buscar elementos para na práxis executar a possível transformação revolucionária do real, tendo em vista ainda segundo Sousa Junior (2010) a expansão liberal-democrática e a crise regressivo-destrutiva do capital.

Na sequência dessa comunicação coube a abordagem da relevância da práxis dialogando com a conceituação de Barata-Moura (1994, p. 88): “[...] trata-se de reconhecer e de pensar a *prática* fundamentalmente e nuclearmente, como *actividade material de transformação*”. Logo, compreendendo que todas as atividades humanas de forma mediada ou não, mas que transformam materialmente a realidade podem ser denominadas de modalidades da práxis.

Desse modo a conceituação da práxis nos permite a partir do materialismo dialético a apropriação do real que tocante a modalidade política, Sousa Junior (2009, p. 52) nos orienta:

[...] a práxis político-educativa desenvolvida nos diversos momentos associativos dos trabalhadores nos sindicatos, partidos, locais de moradia etc., quando os trabalhadores atuam política e coletivamente como classe social defendendo seus interesses e fortalecendo sua organização, sua educação/formação política como classe social potencialmente revolucionária.

A respeito dessa questão podemos aduzir que dentro do processo de formação humana a política emerge como elemento educativo importante ao desenvolvimento humano, principalmente no que se trata da possibilidade e necessidade para a superação do modo de produção capitalista. Ao promover o desenvolvimento dos indivíduos como sujeitos ativos e transformadores por meio da

autoformação política das massas e nesse sentido nos encaminhamos para as considerações finais.

4 Considerações finais

As considerações feitas até aqui nos encaminham para a necessidade de instrumentalizar os indivíduos para tornarem-se agentes interlocutores e ativos das mudanças sociais, de forma a promoverem a emancipação humana, em combate a realidade atual, nas palavras de Sousa Junior (2018, p. 66) de: “[...] alijamento da militância de base e abandono do horizonte de emancipação social”.

De modo a transformar pensamentos, conteúdos e comportamentos, sendo assim, devemos buscar o fomento a criação de espaços de resistência e organização do coletivo em militância a articulação de uma práxis contra-hegemônica, posto que segundo Tonet (2020, p. 42):

Além disso, também implica o conhecimento, sólida e racionalmente fundado, da possibilidade e da necessidade de superação desse sistema social e da construção de uma sociedade comunista; da necessidade de que os próprios trabalhadores assumam a tarefa da sua libertação e que não a esperem de nenhum salvador e de nenhum Estado.

O fragmento acima demonstra a necessidade de superação da formação estreita e rasa em que a jovem militância tem sido formada e que essa alguma coisa a ser feita nesse sentido dentro do espaço do conhecimento institucionalizado está nas Atividades Educativas Emancipadoras. Não é oneroso repetir que as citadas atividades devem estar associadas a um forte trabalho de formação, organização e mobilização nos espaços coletivos para além dos muros das instituições formativas.

Recolocando a problemática do esvaziamento da formação da classe trabalhadora ou conforme Sousa Junior (2018) de “combater o gangrenar das consciências”, torna-se urgente promover a apropriação do povo frente aos graves problemas sociais e da impossibilidade de resolução efetivas destes na administração burguesa. Bem como orientar as massas em modos de produção classistas como escravismo, feudalismo e capitalismo os interesses em jogo se contrapõem, já que partem de classes antagônicas.

Nessa perspectiva advogamos a proposta formativa que não se restrinja a apropriação do patrimônio social historicamente acumulado, mas que este além de

estar imbuído de criticidade favoreça no alavancar de processos formativos imbuídos da práxis político-educativa. Portanto, em prol da formação do sujeito potencialmente revolucionário fundado no materialismo dialético e perspectivada no objetivo da emancipação, por uma sociedade verdadeiramente livre e humana.

5 Referências Bibliográficas

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de estado**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

ARROYO, M. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**: em conexão com as pesquisas de Lewis H. Morgan. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

_____. **A teoria da Alienação**. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.
Disponível em:

<https://qpect.files.wordpress.com/2016/12/ff130318ae9d9b74571de73bdc7d1509.pdf>

. Acesso em: 10 jan. 2020.

SANTOS, D. **Educação e precarização profissionalizante**: crítica à integração da escola com o mercado. São Paulo: Instituto Lukács, 2017.

SEN, A. **A ideia de justiça**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SOUSA JUNIOR, J. de. **Educação, Cultura e Luta de Classes**: Crônicas Brasileiras. Fortaleza: Nova Civilização, 2018.

_____. **A crise da escola**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2014.

_____. **Marx e a crítica da educação**: da expansão liberal-democrática à crise regressivo destrutiva do capital. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2010.

_____. **O programa marxiano de educação e o fundamento da práxis**. In: Revista Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v.7, suplemento, p. 51-66, 2009.

_____. **A crítica marxiana da educação em tempos de mundialização do capital e crise da escola**. In: Revista Trabalho necessário, ano 2, n. 2, 2004. p. 1-24.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. vol 2. Brasil: Terra Sem Amos, 2020.

_____. **Educação contra o capital**. 3. ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

_____. **Educação contra o capital**. 2. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

Recebimento: 20/03/2023

Aprovação: 15/01/2024



Q.Code

Editores-Responsáveis

[Dr. Enéas de Araújo Arrais Neto](#), Universidade Federal do Ceará, UFC, Ceará, Brasil

[Dr. Sebastien Pesce](#), Universidade de Orléans, França