

**A FORMAÇÃO HUMANA E A PRÁXIS REVOLUCIONÁRIA**  
**HUMAN TRAINING AND REVOLUTIONARY PRAXIS**Vanessa Mariano de Castro <sup>1</sup>**RESUMO**

A presente exposição perpassa uma análise do processo de formação humana, atravessado por mediações que, na conjuntura hodierna, podem obstaculizar a efetivação da práxis social e revolucionária. Nesse sentido, emerge a oportunidade de resgatarmos o método dialético desenvolvido por Marx e Engels, a fim de verificar a possibilidade de empreender uma análise do processo de formação humana, em seu sentido de compreensão ampla, portanto que envolvem espaço institucionalizados de ensino ou não. Levando em conta alguns pontos importantes, como o esvaziamento no processo crítico-formativo da classe trabalhadora e a consequente escolha de isenção na participação ativa dos processos decisórios em campo político. Para contextualizar tal problemática, é preciso destacar o papel da práxis político-educativa para a formação do sujeito revolucionário, partindo 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. Tendo como resultados preliminares o rastreamento de conceitos e categoria no campo do marxismo, tais como, formação do sujeito, práxis revolucionária, práxis político-educativa e a escola burguesa.

**Palavras-chave:** Práxis. Formação humana. Revolução.

**ABSTRACT**

The present exhibition runs through an analysis of the process of human formation, crossed by mediations that, in today's situation, can hinder the realization of social and revolutionary praxis. In this sense, there is an opportunity to rescue the dialectical method developed by Marx and Engels, in order to verify the possibility of undertaking an analysis of the human formation process, in its sense of broad understanding, therefore involving institutionalized teaching spaces or not. Taking into account some important points, such as the emptying in the critical-formative process of the working class and the consequent choice of exemption in the active participation of decision-making processes in the political field. To contextualize this issue, it is necessary to highlight the role of political-educational praxis for the formation of the revolutionary subject, based on the assumption of not restricting the struggle only for the acquisition of the patrimony of accumulated knowledge, but for a critical understanding of it, as an instigator of the character. revolutionary class. The theoretical discussion includes a methodology based on a bibliographical study mediated by the works of Marx and Engels, as well as their interpreters and scholars. Having as preliminary results the tracking of concepts and categories in the field of Marxism, such as, the formation of the subject, revolutionary praxis, political-educational praxis and the bourgeois school.

**Keywords:** Praxis. Human formation. Revolution.

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC); Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora efetiva de geografia na Secretaria Municipal de Educação (SME) na Prefeitura Municipal de Fortaleza (PMF); e-mail: vanessamariano@yahoo.com.br

## Introdução

A presente reflexão partiu da análise do processo de formação humana que se encontra atravessado por mediações que, na atual conjuntura, podem negar a formação integral. A respeito dessa questão, cabe realizar uma breve digressão histórica de como se deu e de que forma 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 e integrada, portanto, como parte indissociável do processo de formação humana.

Ainda sobre a confirmação do trabalho como a atividade humana que funda a sociabilidade humana, diferenciando, mas não separando as esferas social, orgânica e inorgânica, o que possibilitou o desenvolvimento de outras atividades que irão complexificar ainda mais a vida humana, e é nisso que se justifica o posicionamento de Engels (1979, p. 223) sobre a importância do trabalho para a constituição do humano:

resumindo: o animal apenas utiliza a Natureza, nela produzindo modificações somente por sua presença; o homem a submete, pondo-a a serviço de seus fins determinados, imprimindo-lhes as modificações que julga necessárias, isto é, domina a Natureza. E está é a diferença essencial e decisiva entre o homem e os demais animais; e, por outro lado, é o trabalho que determina essa diferença.

Seguindo o debate proposto sobre o a categoria do trabalho e sua relação com o processo de formação humana, podemos inferir, junto com Engels (1979), que este surge como atividade humana transformadora de homens e mulheres, ou seja, como atividade prática materialmente transformadora da natureza, tendo vista que está se apresenta como contribuidora fundamental para a criação humana de novas necessidades e possibilidades.

Assim como o homem aprendeu a comer tudo quanto é comestível, tornou-se também capaz de viver em todos os climas. Espalhou-se por toda superfície habitável a Terra, como o único animal que possuía, em si mesmo, o poder para fazê-lo. Os outros animais que se acostumaram a todos os climas, não o fizeram por si mesmos, mas em companhia do homem: os animais domésticos e certos insetos e répteis. E a passagem do clima tropical uniforme, onde viviam, a regiões mais frias, em que o ano se dividia em inverno e verão, criou novas necessidades: habitação e vestuário para proteger-se do frio e da umidade, novos campos de trabalho e, com tudo isso, novas atividades que iam afastando, cada vez mais, o homem do animal. (Engels, idem, p. 221)

A consolidação do trabalho, a partir da produção das primeiras ferramentas, bem como da ação sobre a natureza, logrou à espécie humana, nas comunidades primitivas, a condição para a passagem de coletores para produtores dos meios para manter sua própria existência. Este marco tornou-se possível a partir do surgimento do trabalho, este enquanto atividade de intercâmbio entre natureza e homem, agora orientada a uma finalidade utilizando objetos para

facilitar sua produção de sobrevivência.

Desse modo, partindo do trabalho, outras necessidades e possibilidades foram assomando-se às vivências humanas, contribuindo, portanto, para o surgimento de novas modalidades de práxis, que por sua vez foram possíveis dado o advento do trabalho, ou seja, da práxis produtiva, mas que não se limitam a ele. Tal como nos esclarece Sousa Junior (2015, p. 74-75):

As demais modalidades de práxis, que surgem do trabalho, isto é, são geradas a partir do processo desencadeado por ele, são ontologicamente secundárias em relação a ele, muito embora não menos importantes que o mesmo para a definição do ser social. Todas as demais modalidades de práxis, a política, a educativa, a estética, a artística, a esportiva etc., guardam entre si a mesma característica fundamental, distinguindo-se elas todas, em bloco, do trabalho, porque são posições teleológicas estabelecidas mediante outros sujeitos e não sobre a natureza para produzir valor de uso.

Outro ponto importante a ser destacado, se refere aos determinantes sociais que complexificaram as relações entre o humano, a natureza e o trabalho, posto que, com o aumento populacional, houve a necessidade do aumento da produção para suprir as necessidades surgidas. Como marcos sociais e econômicos vinculados a esse processo, surge a substituição da propriedade comum pela propriedade privada da terra e dos meios de produção, bem como a formação do excedente na produção. Portanto, os marcadores citados contribuíram decisivamente para a consolidação do trabalho como meio de exploração do homem pelo homem, tal como Engels (1979a, p. 170-171) nos brinda com a exposição a seguir:

Todos os progressos da sociedade humana, a partir do momento em que se ergue do estágio da barbárie animal primitiva, tem o seu começo no dia em que o trabalho da família criou mais produtos que os necessários para o seu sustento, portanto, quando uma parte do trabalho pode ser investida, não apenas na produção de simples meios de vida, mas em criar meios de produção. A formação de um excedente do produto do trabalho, depois de ter sido coberto o gasto de subsistência do próprio trabalho, ao mesmo tempo em que a formação e o desenvolvimento por meio deste excedente de um fundo social de produção e de reserva era, desde o princípio e continua sendo hoje, a base de todo o progresso social, político e intelectual. Esse fundo vem sendo, historicamente, o patrimônio de uma classe privilegiada que pela sua posse, tem também nas mãos a hegemonia política e a direção espiritual.

Desse modo, ainda sobre os elementos econômicos e sociais que marcaram os novos formatos de organização das sociedades, em que se destaca a consolidação da exploração do homem pelo homem presente no trabalho das novas formas de sociabilidades, organizadas em classes, nos períodos de implantação do modo de produção escravista por meio do trabalho escravo e posteriormente o feudal se constituem através do trabalho servil. Outro ponto importante, também destacado pelo autor supracitado, é que por sua vez, contribuiu para a consolidação da sociedade dividida em classes foi a estruturação da família monogâmica, em

outras palavras, como meio para centralizar ainda mais a hegemonia política e a direção espiritual da sociedade nas mãos de uma minoria privilegiada, visto que a monogamia atua como detentora da **herança**, o que acaba por legitimar a perpetuação da riqueza.

Nesses termos, a práxis produtiva, com o advento da sociedade dividida em classes, consequentemente influenciou novos processos de formação humana, logo, as atividades manuais e intelectuais que, de forma una e concomitante ao trabalho, agregavam elementos formativos nos homens e nas mulheres. Dessa forma, o processo formativo/educativo passou a ocorrer em formatos subordinados e destinados a atender ao interesse de exploração de uma classe sobre a outra.

A exposta dualidade se manifestava com evidência na constituição de um lado pelo trabalho manual, realizado respectivamente por escravos, servos e, na sociedade capitalista, pela classe trabalhadora. Do outro lado, a classe detentora dos meios de produção, historicamente voltada às atividades intelectuais, representada no modo de produção escravista pelos senhores de terras, na sociedade feudal pelos nobres e no capitalismo pelos capitalistas.

Esta dualidade passa a ser concebida após o surgimento da sociedade de classes, portanto, quando houve a dissolução das comunidades primitivas, posto que nas comunidades primitivas a educação ocorria ao longo do cotidiano, ou seja, teoria e prática andavam juntas e a apropriação do conhecimento que se acumulava socialmente era algo comum a todos sujeitos comunitários. Em contraponto às sociedades escravista e feudal, onde a formação humana se processou cindida em classes, já que o acesso ao conhecimento historicamente acumulado passou a ocorrer de formas diferentes, visto que aos que desenvolviam trabalhos manuais a educação se apresentava em sentido lato, logo, com natureza assistemática, enquanto isso aos que detinham os meios de produção ocorria na estrita, sistemática, tal como nos reforça o trecho de 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.

Logo, a escola emerge na sociedade capitalista, em meio ao tensionamento das relações de produção, frente à 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; e partindo do pressuposto da não restrição apenas de acesso ao saber acumulado historicamente pela humanidade, mas ainda assim, por uma compreensão e apreensão crítica em caráter revolucionário desse patrimônio, verificamos a possibilidade de se empreender a formação do sujeito potencialmente revolucionário.

Nesse sentido, torna-se importante salientar que essas relações de produção viabilizadas pelo trabalho são fundantes e de fato se encontram na base da formação dos sujeitos, mas não representam o todo do processo, afinal, não é só a práxis produtiva que se forma o sujeito. Levando em conta este pressuposto é que se retoma aqui a relevância das demais modalidades de práxis, com ênfase à práxis revolucionária com caráter político e educativo para a formação do sujeito. Seguindo esse viés, emerge a necessidade da práxis político-educativa como elemento a integrar o complexo processo de formação humana a partir de uma perspectiva pedagógica calcada na possibilidade prática de uma revolução social que supere as formações sociais cindidas em classes, com conseqüente vislumbre à emancipação humana, conforme nos ilustra o excerto de Sousa Junior (2010) seguir:

[...] 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 possam emitir luz 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.

### **A formação do sujeito e a práxis revolucionária.**

O tema proposto, o qual versa acerca dos entraves na formação do sujeito a partir de uma perspectiva revolucionária, 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, onde a pobreza e o desemprego aparecem como infortúnios ou consequência da incapacidade individual, ou seja, pautada em uma ótica meritocrática, 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.

O presente artigo versa com o intuito de revelar à classe trabalhadora o contexto de exploração que vivencia e a possibilidade de sobrepor esse modo de produção, questionando os argumentos que alicerçam a ordem capitalista de orientação burguesa. Dentre os elementos importantes, se destacam dois: a igualdade formal e a desigualdade substantiva, que, por sua vez, segundo Mészáros (2011), difere o modo de produção capitalista dos modos de produção que o precederam, posto que os anteriores concebiam a desigualdade como condição natural, enquanto isso, a sociedade capitalista mascara a desigualdade entre as classes por meio de uma suposta igualdade com respaldo jurídico que não se confirma no real, em que o trecho abaixo nos apoia:

[...] 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. (MÉSZÁROS, 2011, p. 209)

A partir desse contexto, passamos a avaliar a possibilidade de construção de uma nova ordem social à luz dos interesses da classe trabalhadora e não do capital, já que, até o presente momento, as medidas paliativas que foram implementadas para aplacar a desigualdade social e as consequências da sociedade dual, como a fome e a miséria da grande massa de expropriados, apenas consolidou 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.

Demarcando, portanto, a insustentabilidade do sistema capitalista, cuja versão neoliberal se deu a partir da década de 90, dado o esgotamento do compromisso de classe, ou seja, a deflagração dos claros objetivos de diluição das lutas de classes e despolitização das classes oprimidas.

Fatos que, segundo Tonet (2020, p. 74), mostram a necessidade do exercício prático, ou seja, de uma práxis que se assente: “a perspectiva revolucionária, isto é, de superação radical do capitalismo e de construção de uma sociedade comunista”, mas levando a bagagem das

experiências anteriores quando a práxis revolucionária, em prol da suplantação da sociedade classista, declinou ao reformismo do Estado de Bem-Estar Social e da socialdemocracia, ou quando do politicismo sucumbiu a tentativa soviética de implantar o comunismo.

Para enfrentar essas questões, e no sentido de lançar as bases para a formação do sujeito a partir de uma práxis revolucionária, conforme aponta Sousa Junior (2009), propondo a não restrição de luta pelo patrimônio do saber acumulado e sobretudo por sua compreensão crítica em caráter revolucionário é que se funda sua defesa pelo programa marxiano de educação que interliga trabalho, ensino e práxis político-educativa, tal como afirma Sousa Junior (2009) 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 sob essa perspectiva revolucionária, cabe uma frente ampla não limitadora à ação no/do trabalho, nem restrita ao ensino, nem focada apenas na formação política, mas que deve incorporar as três vertentes de ação.

Nesse prisma, é possível verificar que a ruptura com o atual sistema emerge como possibilidade para suplantando a formação/educação contemporânea que se processa assentada sobre o tripé: adestramento, acomodação social e formação do cidadão mínimo. Um tripé capitalista erigido a partir de uma ótica individualista, pragmática, racional e fragmentária, cujo objetivo é perpetuar a divisão social e técnica do trabalho de modo a manter a desigualdade social e a pobreza dos oprimidos.

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, posto que já nos traziam Marx e Engels (2007, p. 47):

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual.



Conseqüentemente, homogeneizam o sistema escolar de modo a impor conteúdos mínimos e excluir os que não se encaixam como negros, indígenas, camponeses, pobres e marginalizados, o que acontece de forma ideológica. Nesse contexto, foi que surgiram as teorias para a formação/educação, portanto, de desenvolvimento humana com interesses classistas, da classe dominante como a defendida por Amartya Sen (2011), teoria de desenvolvimento humano ou desenvolvimento como liberdade, fundamentada, a partir da teoria do capital humano ensinada por Theodore W. Schultz, em meados nos anos de 1950, nos Estados Unidos.

A precitada teoria se encontra amparada e propagada amplamente por organismos internacionais da atualidade, usada para justificar e reproduzir uma visão reduzida de questões sociais, tais 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, pois com a precarização da formação/educação da classe trabalhadora movimentar a criticidade na captura do real tornou-se uma tarefa difícil a ser realizada. Nessa concepção, Sousa Junior (2014) nos evidencia elementos importantes como a experiência escolar de fracasso, até mesmo na leitura do mundo, através da aquisição do patrimônio histórico e cultural acumulado socialmente o que reverbera na carência do necessário para um posicionamento crítico e reflexivo frente as contradições sociais, tal como o autor nos apresenta:

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. (SOUSA JUNIOR, 2014, p. 34-35)

Quanto a este problema citado, cabe mencionar as ações em contraposição a esses processos, como as realizadas pelos coletivos organizados, de onde surgem as lutas dos movimentos sociais pela transformação da sociedade, com destaque aos Movimentos de Sem Terra (MST), de negros e de indígenas, assim sendo, 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).

Desse modo, para aprofundar um pouco mais o campo da escolarização formal,



dispostos para a formação do sujeito, o próximo tópico conta um ensaio que discute as potencialidades e os limites da escola burguesa em vistas do exercício de uma práxis revolucionária.

### **A práxis político-educativa**

Lembramos que, nesta abordagem exposta, foram analisados o trabalho, o ensino e a práxis político-educativa como elementos importantes à formação revolucionária. A importância do trabalho à formação humana foi ressaltada, de modo que o caráter político e educativo intrínseco ao processo formativo se apresenta esvaziado na formação da classe trabalhadora contemporânea.

Para conceituar a práxis como abertura político-educativo ou histórico-revolucionária, é importante considerar que, na relação entre práxis e a formação do sujeito, o pensamento e a prática revolucionárias devem estar pautadas no real. 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 primeiramente a práxis produtiva, ou seja, o trabalho e depois as demais modalidades da práxis integram o humano a sua base natural, bem como a sua comunidade social, pois 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.

A discussão acima se tornou importante para debater o tema da relação entre práxis e 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 do 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 potencialidades e os limites da escola burguesa frente à formação de sujeitos revolucionários.

### **As potencialidades e os limites da escola burguesa**

Pontuamos, na esteira de Marx e Engels, bem como de seus intérpretes, e, de forma mais contemporânea a partir das análises de Sousa Junior (2009), os principais elementos para uma formação revolucionária, tais quais, o trabalho, a práxis político-educativa e o ensino. Para cercar este último ponto, o presente tópico trata do ensino, levando em conta as potencialidades e os limites da escola burguesa em meio a problemática do esvaziamento no processo crítico-formativo da classe trabalhadora e a conseqüente escolha por parte desta classe, por uma postura de isenção na participação ativa dos processos decisórios.

Desse modo, em vistas das possibilidades e dos limites da educação na situação atual, cabe considerar a execução de outro projeto de sociedade que supere toda e qualquer forma de organização social que se pautar na exploração do homem pelo homem, tendo em vista a atual situação de conjuntura de destrutividade do capital em que sobre este entendimento, podemos

nos apoiar no argumento de Mészáros (2011, p. 952):

Porém, a situação real é muito pior; e não só pela inexistência de um mundo de recursos materiais infinitos. Na ausência total de critérios reguladores que possam desenvolver positivamente as necessidades humanas, a lógica infernal e o impulso infinito do capital para a autoexpansão quantitativa conduz inevitavelmente a consequências destrutivas. A destrutividade da dinâmica interna do capital afeta não só o ambiente natural, mas cada faceta da reprodução sociometabólica.

Desta feita considerar a possibilidade de uma nova organização social, que suplante a propriedade privada, a luta de classes sociais, o Estado e a família monogâmica, torna-se necessário. Sendo oportuno anotar que em meio a esse contexto de possibilidade e necessidade em superar o sistema classista destacam-se algumas ações educativas escolares que superem o caráter reformista ou reacionário.

Noutras palavras, o esforço teórico desenvolvido 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 uma educação que objetive a emancipação humana, estando ainda regidos pelo modo de produção capitalista. 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. (TONET, 2012, p. 38)

De modo que as palavras do autor, supracitadas, nos aponta a relevância de medidas políticas educacionais progressistas, ao tempo que nos apresenta os limites destas ao horizonte de emancipação, posto não atingem a centro ou a raiz da problemática que reside no modo de produção e nesse sentido a necessidade de superação da sociabilidade do capital.

Com efeito neste ponto, as análises de Sousa Junior (2018) e Tonet (2020) estão sintonizadas na percepção que a dimensão educativa se apresenta em todas atividades humanas,

a começar pela práxis fundante, o trabalho, mas que no âmbito da escolarização apresenta determinações de classe que limitam o alcance do horizonte da emancipação humana.

Ainda assim, mesmo com limitações, existem potencialidades que podem contribuir com o processo crítico-formativo da classe trabalhadora na atuação do trabalhador da educação, em seu sentido estrito, portanto, do ensino e a possibilidade de que suas ações estejam para além do compartilhamento do conhecimento do patrimônio histórico-cultural acumulado socialmente e, assim, fomentar a reflexão crítica destes, de modo a atravessar os conteúdos pela perspectiva revolucionário de transformação da realidade dual e desigual vivenciada pela classe trabalhadora, conforme expõe Tonet (2020):

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)

A escola, mesmo não sendo o centro do processo de transformação da realidade, que com certeza reside na matriz que funda a existência humana, o trabalho, ainda assim, o educador pode contribuir para o processo de reflexão e análise do real junto aos educandos, fomentando a juventude um papel ativo de combate, engajamento e apropriação da luta pela emancipação humana, possível na construção de uma sociedade pautada trabalho associado, por um mundo justo e solidário.

Na oportunidade em que o educador tiver em promover a compreensão da totalidade e fomentar a práxis revolucionário que transcende os muros da escola, e que por meio da ação prática destes educandos possa se suplantar: “Essa realidade miserável tem produzido a miséria da consciência, mas não tem produzido a consciência da miséria”. (SOUSA JUNIOR, 2018, p. 161)

Em vista disso, combater o esvaziamento da participação ativa da classe trabalhadora nos processos decisórios, a função social do complexo educativo por meio da escolarização, pode ocorrer por meio da apropriação radicalmente crítica do conhecimento, 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, ainda segundo autor (idem, *ibid*):

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 supracitado nos aponta questões pertinentes, principalmente quanto ao 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, recolocando as massas em seus lugares de sujeitos históricos da práxis política e combatendo, nas palavras de Sousa Junior (2018, p. 66): “[...] alijamento da militância de base e o abandono do horizonte da emancipação social”.

### **Considerações finais**

As considerações feitas até aqui nos encaminham para a necessidade de que os indivíduos, se apropriem de elementos que os possibilite tornar-se agentes interlocutores e ativos das mudanças sociais, de forma a promoverem a emancipação humana, em combate a realidade atual.

De tal modo que possa 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, na esteira de Tonet (2020) reafirmamos a necessidade do conhecimento sólido e racionalmente fundado para a superação do sistema social capitalista, com a finalidade de empoderar estes como sujeitos com a tarefa de libertação de sua condição de exploração.

O fragmento acima demonstra a necessidade de superação da formação estreita e rasa na qual 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 aos interesses em jogo se contrapõem, já que partem de classes antagônicas.

Nessa perspectiva, advogamos a proposta formativa que não se restrinja à 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 revolucionário fundado no materialismo dialético e perspectivada no objetivo da emancipação, por uma sociedade verdadeiramente livre e humana.

## Referências

ARROYO, M. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

ENGELS, F. **A dialética da natureza**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **Anti-Dühring: filosofia, economia política, socialismo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979a.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013. Disponível em: <https://gpect.files.wordpress.com/2016/12/ff130318ae9d9b74571de73bdc7d1509.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã: Crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2011.

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.

\_\_\_\_\_. O Princípio educativo da práxis: atualizando o debate teórico da relação trabalho e educação. In: BATISTA, Eraldo Leme; MÜLLER, Meire Terezinha (orgs.). **Realidades da Educação Profissional no Brasil**. Campinas: Alínea, 2015. p. 61-80.

\_\_\_\_\_. **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, I. **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.