



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

WANDICK NOGUEIRA MACIEL

**PRÁXIS POLÍTICO-EDUCATIVA DO SUJEITO POTENCIALMENTE
REVOLUCIONÁRIO NAS ASSOCIAÇÕES DE MORADORES: A EXPERIÊNCIA
DA ASSOCIAÇÃO DE MORADORES DO BAIRRO SERRINHA (1980-2021)**

FORTALEZA

2022

WANDICK NOGUEIRA MACIEL

PRÁXIS POLÍTICO-EDUCATIVA DO SUJEITO POTENCIALMENTE
REVOLUCIONÁRIO NAS ASSOCIAÇÕES DE MORADORES: A EXPERIÊNCIA DA
ASSOCIAÇÃO DOS MORADORES DO BAIRRO SERRINHA (1980-2021)

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação Brasileira. Área de concentração: Trabalho e Educação.

Orientador: Prof. Hildemar Luiz Rech.

FORTALEZA

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Maciel, Wandick Nogueira Maciel.

Práxis político-educativa do sujeito potencialmente revolucionário : a experiência da Associação de Moradores do Bairro Serrinha (1980-2021) / Wandick Nogueira Maciel Maciel. – 2022.

180 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2022.

Orientação: Prof. Dr. Hildemar Luiz Rech. Coorientação:

Prof. Dr. Justino de Sousa Júnior.

1. Associação de moradores. 2. Práxis político-educativa. 3. Sujeito potencialmente revolucionário. I. Título.

CDD 370

WANDICK NOGUEIRA MACIEL

PRÁXIS POLÍTICO-EDUCATIVA DO SUJEITO POTENCIALMENTE
REVOLUCIONÁRIO NAS ASSOCIAÇÕES DE MORADORES: A EXPERIÊNCIA
DA ASSOCIAÇÃO DOS MORADORES DO BAIRRO SERRINHA (1980-2021)

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação Brasileira. Área de concentração: Trabalho e Educação.

Aprovada em: 03/06/2022

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Hildemar Luiz Rech (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Justino de Sousa Júnior
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. José Ernandi Mendes
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Dedico esta Dissertação de Mestrado ao meu filho, Diego Martins, à minha filha, Lara Martins e à minha esposa, Lane Martins.

Ao meu pai, Valmir Silva Maciel.

Ao poeta Edmar Eudes, que sempre me falava:

“Tito, você é bom”.

AGRADECIMENTOS

Quem diria! Aquele garoto inquieto de trajetória escolar tão truncada ver-se, agora, adentrando o instigante mundo da ciência, e cuja maior expressão é a finalização do seu mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC). Parecia então que a graduação em pedagogia, concluída em 2018, na Universidade Estadual do Ceará (UECE), era, por fim, o limite. Ledo engano.

À minha querida mãe, D. Cleonice Nogueira Maciel, uma mulher trabalhadora que me garantiu com muita garra as condições materiais de existência para que eu pudesse fazer história.

Ao irmão Prof. Dr. Wellington Ricardo, pelo grande exemplo de disciplina intelectual que tanto me inspira.

Ao irmão Carlos Eduardo, meu “suporte técnico” que tanto me acudiu naqueles momentos de desespero quando tive que ficar frente à frente com as ditas ferramentas digitais.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Luiz Hildemar Rech que, mesmo sob condições extremamente adversas, me municiou com importantes aportes teóricos imprescindíveis à trajetória intelectual e científica.

À Prof. Dra. Tânia Serra Azul pelas importantes considerações no momento da minha Qualificação.

Ao Prof. Dr. Ernandi Mendes, por ter escutado afetuosa e compromissadamente meu apelo para participar da minha banca.

Ao Prof. Dr. Justino de Sousa Júnior, meu farol intelectual por excelência, a quem desde já agradeço pelo fato de ter presenteado o campo pedagógico marxista com seu belo e instigante livro intitulado *Práxis, ontologia e formação humana*, lançado em 2021.

Aos camaradas de luta de ontem e de hoje da Associação de Moradores do Bairro da Serrinha (AMORBASE), que tanto me motivam a lutar incansavelmente por um bairro e por uma cidade mais justa e solidária.

Aos camaradas das Brigadas Populares, especialmente o camarada Pool Almeida, grande ser humano e militante firmemente apaixonado pela vitória internacional da classe trabalhadora.

Aos (às) camaradas do Programa Viva a Palavra, notadamente a Profa. Dra. Claudiana Alencar, o Prof. Dr. Ozielton Sousa, e a Profa. Gílian Brito, pessoas sem as quais dificilmente esse percurso intelectual que ora se encerra teria sido possível.

Ao camarada Misael Martins pelos instigantes debates sobre ciência.

Aos grandes cristãos da igreja Betesda, notadamente o grande amigo de longas datas, Arimar Vieira, e o nosso Pastor Zé Maria.

À Iziane Nobre pelos frutíferos debates sobre a práxis.

Aos camaradas Fabiano Kayros e Samuel.

À família Martins.

Naturalmente, salientar a importância de uma perspectiva de longo prazo não significa que possamos ignorar o “aqui e agora”. Ao contrário, temos de nos preocupar com um horizonte muito mais extenso do que o habitual para que sejamos capazes de conceituar com realismo uma transição a uma ordem social diferente das determinações do presente. A perspectiva de longo prazo é necessária porque o alvo real da transformação só pode estabelecer-se no interior desse horizonte. Ademais, sem identificar o alvo apropriado, a jornada tende a se desnortear e, por conseguinte, as pessoas envolvidas podem facilmente se desviar de seus objetivos vitais. Por outro lado, o entendimento das determinações objetivas e subjetivas do “aqui e agora” tem a mesma importância. Pois a tarefa de instituir as mudanças necessárias se define já no presente, no sentido de que, a menos que sua realização tenha início no “aqui e agora” imediato, ainda que, por enquanto, de um modo modesto - com plena consciência das restrições existentes, bem como das dificuldades para se sustentar a jornada no seu horizonte mais remoto – não chegaremos a lugar nenhum. Embora não devamos encorajar, sem responsabilidade, uma ação precipitada e prematura, não podemos excluir o risco da prematuridade, ao dedicarmo-nos a um empreendimento tão fundamental e difícil com a instituição de uma grande mudança estrutural, nem mesmo quando os indivíduos concernidos agem com extrema responsabilidade. A verdade é que nada poderemos adquirir se ficarmos esperando “as condições favoráveis” e “o momento certo. (ISTVÁN MÉSZÁROS)

Ações produzem sonhos e ideias, não o inverso.
(KRISTIN ROSS)

O núcleo central da concepção de Marx – sua ideia da criatividade concreta do sujeito humano – ficou na penumbra. (LEANDRO KONDER)

RESUMO

A crise regressivo-destrutiva do capital, que eclodiu em meados da década de 1970, vem evoluindo agressivamente contra os surtos de bem-estar social. Em alguma medida, tais surtos apontavam para desenvolvimentos potencialmente progressistas inscritos na problemática social. Em termos puramente pedagógicos, a crise do capitalismo contemporâneo desafia-nos a operar com um tipo de educação que esteja potencialmente para além do ponto de vista do capital. Portanto, perguntamo-nos: no contexto de agravamento das desumanidades do sistema do capital, como vem se dando o desenvolvimento da consciência de classe do sujeito social potencialmente revolucionário? O tema deste trabalho é a práxis político-educativa do sujeito social potencialmente revolucionário. O problema de pesquisa é a práxis político-educativa do sujeito social potencialmente revolucionário no interior da Associação de Moradores do Bairro da Serrinha (1980-2021). O referente empírico é representado pela Serrinha, bairro pertencente à periferia de Fortaleza, capital do estado do Ceará. Elegemos como objetivo geral: compreender como a práxis político-educativa da Associação de Moradores do Bairro da Serrinha (AMORBASE) – operando num contexto de crise estrutural regressiva-destrutiva do capital – vem contribuindo para o desenvolvimento da consciência de classe dos sujeitos sociais que participam dessa coletividade. O referencial teórico-metodológico assenta-se nas contribuições do materialismo histórico-dialético por ser esse um procedimento radical que busca pegar as coisas pela raiz. No interior deste horizonte metodológico, destacamos as noções *práxis e produção material da existência* (MARX; ENGELS, 2007), bem como as reflexões sobre a categoria da *práxis* encaminhadas ainda por Lukács (2013), Sousa Júnior (2021, 2010), Konder (2018), Kosik (1972) e Vásquez (1977). Das reflexões encaminhadas pelo educador Sousa Júnior (2010), destacamos ainda a noção *programa marxiano de educação*. Optamos por lançar mão de um estudo de cunho qualitativo ancorado na pesquisa participante e pesquisa bibliográfica. Trata-se, portanto, de um estudo de caso. Ao acolher no seu interior atividades que dialogam com as necessidades do mundo do trabalho e da educação, a práxis político-educativa da Associação de Moradores do Bairro da Serrinha (AMORBASE) parece fornecer-nos importantes luminosidades que nos permitem sustentar que no âmbito desse processo político-pedagógico encontram-se presentes aquelas dimensões que constituem o vigamento do programa marxiano de educação, tal como formulado por Sousa Júnior (2021, 2010). Assim sendo, a nosso ver, a práxis político-educativa da AMORBASE vem contribuindo para o desenvolvimento da consciência de classe dos sujeitos que participam dessa coletividade.

Palavras-chave: Associação de moradores; Práxis político-educativa; Sujeito potencialmente revolucionário.

ABSTRACT

The regressive-destructive crisis of capital, which erupted around the 1970's, has been evolving aggressively against surges in social welfare. To some extent, such outbreaks pointed to potentially progressive developments inscribed in social issues. In pure pedagogical terms, the crisis of contemporary capitalism challenges us to operate with a type of education that is potentially situated beyond the point of view of capital. Therefore, we ask ourselves: considering the aggravation of the inhumanities in capitalism, how has been taking place the development of the class consciousness in relation to the potentially revolutionary social subject? The theme of this dissertation is the political-educational praxis related to the potentially revolutionary social subject. The research problem is the political-educational praxis of the potentially revolutionary social subject within Serrinha Neighborhood Association - Associação de Moradores do Bairro da Serrinha (1980-2021).

The empirical referent is represented by Serrinha, a poor neighborhood of Fortaleza city, capital of Ceará, a state located in Northeastern Brazil. Our main objective is to understand how the political-educational praxis within Serrinha Neighborhood Association (Associação de Moradores do Bairro da Serrinha - AMORBASE) has contributed to the development of class consciousness among the social subjects who take part in that association, in a context of regressive-destructive structural crisis of capital. The theoretical-methodological framework is based on the contributions of historical-dialectical materialism, as this is a radical procedure that seeks the roots of the issues. Within this methodological horizon, we highlight the concepts of praxis and production of material existence (MARX; ENGELS, 2007), as well as the reflections related to the notion of praxis further developed by Lukács (2013), Sousa Júnior (2021, 2010), Konder (2018), Kosik (1972) and Vasquez (1977).

From the reflections elaborated by the educator Sousa Júnior (2010), we also highlight the notion of the Marxian education program. We chose to make use of a qualitative study anchored in participatory and bibliographic research. It is, therefore, a case study. By welcoming activities that dialogue with the needs of the world of work and education, the political-educational praxis within Serrinha Neighborhood Association seems to provide insights that allow its participants to sustain that, within the scope of this political-pedagogical process, the dimensions that constitute the framework of the Marxian education program are present, as formulated by Sousa Júnior (2021, 2010). Therefore, in our point of view, AMORBASE's political-educational praxis has contributed to the development of the class consciousness of the subjects who take part in that collective.

Keywords: Neighborhood association; Political-educational praxis; Potentially revolutionary subject.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	Deslocamentos metodológicos	21
1.2	Descobrimo o Marx pedagogo: afirmando o materialismo histórico-dialético	32
1.3	Dificuldades encontradas durante a realização da pesquisa	39
2	QUESTÕES DE PRIMEIRA ORDEM	43
2.1	Relativizando a escola	43
2.2	O sujeito social potencialmente revolucionário	45
2.3	Práxis conflitantes	48
2.4	Educação, Educação Popular e movimentos sociais	50
3	CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL ENQUANTO CRISE DO ESTADO DE BEM-ESTAR SOCIAL	57
3.1	Crise estrutural do capital, trabalho e educação: reflexão sobre o amplo processo de formação do sujeito social potencialmente revolucionário.....	60
3.2	Trabalho e educação: uma abordagem marxista	73
4	QUESTÕES DE SEGUNDA ORDEM: O PRINCÍPIO PEDAGÓGICO FUNDAMENTAL EM MARX	79
4.1	A práxis	79
4.2	O programa marxiano de educação	86
4.3	Práxis e alienação	94
4.4	A práxis político-educativa em Marx e Engels	97
4.5	Práxis político-educativa e alienação.....	108
4.6	Práxis político-educativa e as categorias de totalidade e mediação.....	113
4.7	Práxis: unidade entre teoria e prática?	115
5	PRÁXIS POLÍTICO-EDUCATIVA DA ASSOCIAÇÃO DE MORADORES DO BAIRRO DA SERRINHA (1980-2021)	120
5.1	O campo empírico	120
5.2	Fortaleza como práxis contraditória inserida no desenvolvimento desigual e combinado do processo de urbanização brasileiro.....	121
5.3	“Cadê nosso organismo pra nos representar?” E surge a Associação dos Moradores do Bairro da Serrinha (AMORBASE)	128
5.4	Trabalho e educação na práxis político-educativa da AMORBASE.....	140
5.5	O ano de 2016: novas dinâmicas do trabalho e da educação no interior da práxis	

político-educativa da Associação dos Moradores do Bairro da Serrinha (AMORBASE)	143
5.7 O Cursinho Popular Viva a Palavra.....	151
5.8 A interlocução da AMORBASE com os trabalhadores/trabalhadoras de material reciclável.....	157
5.9 Grupo de estudo sobre formação em teoria marxista.....	162
5.10 Ato Fora Bolsonaro	166
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	168
REFERÊNCIAS	171

1 INTRODUÇÃO

A crise regressivo-destrutiva do capital, que eclodiu em meados da década de 1970, vem evoluindo agressivamente contra os surtos de bem-estar social que caracterizaram, em alguma medida, o capitalismo dos pós Segunda Guerra Mundial. De alguma forma, os desenvolvimentos inaugurados no interior do chamado *welfare state* apontavam para algumas tendências potencialmente progressistas supostamente apaziguadoras das gritantes desigualdades sociais que atravessam a existência de grupos e classes e que ao mesmo tempo constituem a razão de ser do sistema do capital desde as suas origens.

Concernente à uma pedagogia verdadeiramente socialista, portanto inflexivelmente vinculada aos interesses concretos da classe trabalhadora e demais camadas oprimidas, a crise de bem-estar social vem sucintando igualmente problemas pedagógicos radicais, instando-nos, assim, a operarmos urgentemente com uma concepção de educação que vá para além do ponto de vista do capital. Iniciemos com uma interrogação de fundo: no contexto de agravamento das desumanidades do sistema do capital, como vem se processando o desenvolvimento da consciência de classe enquanto processo de autoeducação do sujeito social potencialmente revolucionário, aqui entendido como aquele sujeito que amarga mais dramaticamente os ditames do modo de produção fundado na propriedade privada dos meios de produção?

Objetivando responder a esse questionamento mais de fundo, optamos neste trabalho por deslizar sobre a problemática da práxis¹ político-educativa do sujeito social potencialmente revolucionário no sentido de desvendarmos o significado que a envolve, quais suas possibilidades e limites no contexto de “crise estrutural do capital” (MÉSZÁROS, 2002).

Em nosso entendimento, a tematização da práxis político-educativa do sujeito social potencialmente revolucionário assume destacada relevância por se apresentar como uma problemática pedagógica mais desafiadora em tempos de crise estrutural sistêmica. É nesse

¹ Na esteira de Sousa Júnior (2021), preferimos adotar o termo de origem grega, práxis. Assim o fizemos para evidenciar seu estatuto categorial, uma vez que no âmbito da quase totalidade das pesquisas em educação que mencionam a práxis é seguramente o termo de origem grega que se destaca. Tal escolha, por sua vez, e ainda seguindo os trilhos luminosos de Sousa Júnior (2021), não foi adotada objetivando diferenciar dois tipos de atividades: as mais elaboradas, representadas pelo termo práxis, e aquelas atividades tidas como ordinárias, concebidas como prática. Prática ou práxis são termos equivalentes nas elaborações marxianas. “A construção do conceito marxiano de práxis, segundo nos parece, não nega e, por conseguinte, não exclui as experiências práticas humanas diversas [...]. O Gênero humano desenvolve-se a partir das práticas concretas de transformação do mundo material sobre que se assenta e desenvolve o processo de autotransformação humana. O conceito marxiano de práxis não é uma elaboração arranjada sobre selecionamentos, ele incorpora todo o universo das práticas humanas transformadoras, independente de avaliação de qualquer tipo, pois é justamente esse universo de práticas que consiste na base da construção do gênero humano. Ademais. Aquele tipo de selecionamento de práticas significaria a transformação do conceito de práxis numa tremenda abstração e, desse modo, inteiramente estranha ao marxismo” (SOUSA JÚNIOR, 2010, p. 16-17).

sentido que consideramos que a temática em foco deveria suscitar a atenção de toda proposta pedagógica comprometida com a superação das iniquidades produzidas pela sociedade burguesa. Nesse sentido, de acordo com Mészáros (2004, p. 12):

[...] apesar de todos os avanços das forças produtivas de nossa sociedade – que sob nossas atuais condições de existência são forças destrutivas ubiquamente difundidas e irresponsavelmente utilizadas -, as gritantes desigualdades que somos forçados a enfrentar com irredutível determinação para nos aproximarmos uma polegada dos objetivos desejados tornaram-se imensamente maiores e, do ponto de vista estrutural, ainda mais profundamente arraigadas do que antes. Ao mesmo tempo, os perigos que devemos vencer para ter qualquer futuro, ainda que não um futuro idealizado, estão hoje muito mais agravados do que nos piores sonhos de Keynes.

Uma segunda pergunta se faz necessária: diante de tal contexto de grave crise societária não seria a reflexão sobre a práxis político-educativa do sujeito social potencialmente revolucionário um tema fundamental e inadiável sobre o qual a pedagogia socialista² deveria se debruçar? A constituição do proletariado em classe para si não é, seguramente, a grande preocupação de tal pedagogia?

Arrimados numa intervenção pedagógica, ancorada organicamente no ponto de vista da classe trabalhadora e demais camadas oprimidas, somos assim convidados a operar com uma concepção mais alargada e densamente articulada de educação. Assim procedendo, acreditamos estar mergulhando naqueles aspectos mais de fundo que atravessam a complexidade da formação humana³.

Nesse sentido, entendemos que o estudo da práxis político-educativa do sujeito social potencialmente revolucionário parece instigar-nos a situarmos a problemática educativa num horizonte diametralmente oposto àquelas reflexões estreitas e, portanto, reducionistas que tanto contribuem para obstaculizar a compreensão do educativo para além dos muros da escola. Nessas reflexões, portanto, perde-se de vista uma visão mais totalizadora do fenômeno educativo fazendo com que tais concepções pedagógicas operem tão somente a partir do ponto de vista da institucionalidade burguesa, pois, na modernidade, a escola se estrutura como uma

² A Pedagogia Socialista foi um rico movimento de práxis pedagógica inaugurado no interior da Revolução Russa de 1917. Os seus principais fundadores foram Vasilievich Lunacharsky, Lev Semionovitch Vygotsky, Moisei Mikhailovich Pistrak, Nadezhda Konstantinovna Krupskaya, Victor N. Shulgin, Anton Makarenko, entre outros. No Brasil, muitos educadores nutriram-se da pedagogia Socialista, a exemplo de Dermeval Saviani e Gaudêncio Frigotto, para citarmos os mais conhecidos. Uma rica exposição sobre os desafios educacionais no âmbito da Revolução Russa de 1917 pode ser encontrada em Freitas (2009).

³ Em nosso entendimento, a formação humana é decididamente um conceito mais abrangente, não se restringindo, portanto, àqueles processos que particularizam o quefazer das instituições formais de ensino- aprendizagem. E ainda, a nosso ver, a noção formação humana não carrega um sentido positivo em si, podendo tanto significar uma formação humana rumando à barbárie bem como rumando em direção à emancipação humana. A práxis político-educativa do proletariado tem o potencial de abrir caminhos para a segunda possibilidade.

instituição burguesa vinculada ao ideário democrático-burguês (SOUSA JÚNIOR, 2010).

Com efeito, em total consonância com uma práxis pedagógica lastreada por uma *linha de menor resistência*⁴ acabam sendo condicionadas pelos limites impostos pelo Estado burguês e suas políticas pedagógicas. Em outras palavras, a *linha de menor resistência*, a qual estamos nos referindo, diz respeito àqueles processos de luta, no campo da educação, enfeixados tão somente nos limites da instituição escolar. Estamos diante de uma concepção pedagógica *interlocutora* do capital. Como tal, materializando-se em lutas no campo da educação marcadamente assentadas sob a égide da *parcialidade*, portanto, *restritas e terminantemente fragmentárias*.

Em outras palavras, diz respeito a um tipo de *politicismo pedagógico* muito frequentemente incapaz de minimamente esboçar, frente ao capital, uma práxis pedagógica potencialmente antagônica, pois é preciso destacar que as concepções escolacêntricas esquecem que o “momento da verdade” da pedagogia do capital é *extraescolar* por excelência encontrando-se enraizado fundamentalmente na base material socioreprodutiva do sistema. Em outras palavras, “na mudança institucional formalizada, não há nenhuma garantia contra a reprodução, em uma forma nova, das contradições das instituições antigas” (MÉSZÁROS, 2016, p. 172). É por isso que o educador tem de ser educado.

Nosso objeto problema de pesquisa constitui a compreensão da práxis político-educativa da Associação de Moradores do Bairro da Serrinha (1980-2021) e seus intrincados vínculos com o desenvolvimento da consciência de classe dos sujeitos sociais no contexto de crise estrutural regressivo-destrutiva do capital. A AMORBASE está localizada na periferia de Fortaleza, capital do estado do Ceará. A entidade em foco foi fundada, mais precisamente, em 1980, formalizando-se, em seguida, em 1981.

Concernente a trabalhos que se debruçaram sobre a Associação de Moradores do Bairro da Serrinha (AMORBASE), encontramos a pesquisa desenvolvida por Albuquerque Júnior (2018). Trata-se de um estudo realizado a partir dos pressupostos do campo da Administração. Nesse trabalho, mesmo o autor tendo destacado a relação educação e movimentos sociais, seu foco principal foram as ações e resultados da AMORBASE na perspectiva da formação de capital humano⁵. Como estaremos podendo comprovar, a práxis

⁴ Tomei esse termo emprestado de Mészáros (2002). Para o filósofo húngaro, essa noção tem o objetivo enfatizar o malogro das lutas da classe trabalhadora enquanto lutas parciais meramente direcionadas à institucionalidade burguesa. Tal linha de ação descuidou enormemente de ater-se ao fato de que a dominação do capital é um fenômeno fundamentalmente extraparlamentar. Como exemplo, Mészáros (2002) cita o caso da social-democracia e o socialismo de tipo soviético.

⁵ O capital humano traduz o sentido puramente economicista da educação no contexto de crise estrutural do capital. “Mas amplamente, essa noção pode englobar os múltiplos trunfos que o indivíduo pode fazer valer no

político-educativa da AMORBASE destoa totalmente de qualquer proposta de formação de capital humano.

Foram vários os motivos que nos levou a escolher a práxis político-educativa da AMORBASE como objeto de estudo. Em resumo, tempo de existência da AMORBASE, desenvolvimento de ações significativas (no âmbito do trabalho e da educação) e, não menos importante, o cenário de descenso da luta social protagonizada pelas associações de moradores, que começa a ganhar corpo sobretudo a partir da década de 1990.

Nosso objetivo geral, portanto, foi compreender como, sob as circunstâncias de crise estrutural regressivo-destrutiva do capital, a práxis político-educativa da Associação de Moradores do Bairro da Serrinha (AMORBASE) vem contribuindo para o desenvolvimento da consciência de classe dos sujeitos que participam dessa coletividade. Como hipótese de trabalho, sustentamos o seguinte: ao acolher no seu interior atividades que dialogam com o trabalho e a educação, a práxis político-educativa da Associação de Moradores do Bairro da Serrinha (AMORBASE) parece fornecer-nos fortes indicações que nos permitem sustentar que no âmbito dessa experiência encontram-se presentes aquelas dimensões que constituem o programa marxiano de educação, tal como formulado por Sousa Júnior (2010). Assim sendo, a práxis político-educativa da AMORBASE, a nosso ver, vem potencialmente contribuindo para o desenvolvimento da consciência de classe dos sujeitos que participam dessa coletividade.

No Brasil, as associações de moradores passaram a ganhar visibilidade, na cena sociopolítica nacional, em meados das décadas de 1970 e 1980. Nesse período, muitas lutas sociais já vinham aflorando na sociedade brasileira, a exemplo do forte protagonismo das chamadas comunidades eclesiais de base da igreja católica que foram emergindo, na década de 1960, como força social mobilizadora no interior das favelas das grandes cidades. Este período foi também marcado pela presença dos movimentos de Educação Popular, influenciados pela pedagogia do educador pernambucano Paulo Freire. Mais tarde, na década de 1980, destacam-se outras iniciativas político-organizativas da classe trabalhadora, a exemplo do surgimento de um dos maiores partidos de esquerda da América Latina – o Partido dos Trabalhadores (PT) –, o surgimento do novo sindicalismo – expressando-se através da Central Única dos Trabalhadores (CUT) – e, não menos importante, o surgimento do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST).

A organização das favelas brasileiras, notadamente na sua forma associação de moradores, fez surgir inúmeras federações de bairros e favelas, a exemplo da Federação das

mercado e fazer reconhecer junto aos empregadores como fontes potenciais de valor: aparência física, civilidade, maneira de ser e de pensar ou estado de saúde, por exemplo” (LAVAL, 2004, p. 25).

Associações de Moradores do Estado do Rio de Janeiro (FAMERJ), fundada em 1978, e da Federação de Bairros e Favelas de Fortaleza (FBFF), fundada em 1983. Consolidava-se, assim, a “[...] consciência reivindicatória, que se dá quando a coletividade unifica os seus interesses e passa a buscar formas de resolvê-los em si mesmos, desarticulados de outras táticas” (BOGO, 2011, p. 24-25).

O surgimento das associações de moradores demarcou assim um importante momento da luta de classes no Brasil protagonizada no que se convencionou denominar de movimentos sociais urbanos. Tais movimentos sociais foram emergindo à medida em que foram gradativamente sendo interpelados pelas gritantes contradições sociais e políticas que foram se acumulando no interior do processo de urbanização brasileiro iniciado a partir da década de 1940.

Bogo (2011, p. 36), analisando os desafios da organização política e formação de quadros no interior do século XXI, se pergunta se as associações de moradores – ao lado dos partidos, dos sindicatos, e dos gremios estudantis – ainda seriam importantes para a transformação social num período fortemente marcado pelo enfraquecimento das lutas por reformas sociais. O autor faz essa indagação apoiado-se nas transformações que vêm se dando no interior do sistema do capital, transformações essas que acabaram também por impactar os instrumentos de luta coletiva dos trabalhadores no processo de desenvolvimento urbano-industrial.

Para Maricato (2015), as contradições sociais que vêm se acumulando no interior das cidades brasileiras encontram-se inscritas no interior daquilo que a autora designa como sendo uma verdadeira tragédia urbana, expressão virulenta da luta de classes no âmbito da periferia do capitalismo. Uma tragédia sem precedentes que se insurge para produzir o *nivelamento para baixo* das condições materiais de existência da classe trabalhadora, manifestando-se em toda sua extensão e profundidade. Tal fato vem incidindo muito fortemente na negação daqueles direitos sociais mais elementares, tão fundamentais à reprodução da existência material e espiritual dos trabalhadores. Uma manifestação mais aberta dessa tragédia urbana, tão presente na vida dos trabalhadores, pode ser vista a partir da negação daqueles direitos sociais mais básicos, a exemplo do direito à moradia digna, do direito ao trabalho, ao saneamento básico, ao fornecimento de energia elétrica, à saúde e à educação, apenas para ficarmos em alguns deles. Estamos diante daqueles aspectos sociais relacionados enormemente à luta pelo “direito à cidade” (LEFEBVRE, 2001), um dos direitos mais perspectivados pelos movimentos sociais da classe trabalhadora nesse período de crise estrutural do capital.

Tomando tão somente o problema da moradia digna é sintomático que em pleno

século XXI a negação desse direito social fundamental ainda seja criminosamente negado à consideráveis parcelas da população. Com efeito, é totalmente compreensível que tenhamos atualmente no Brasil a força pujante de um movimento social como o Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST), coletivo que organiza em seu interior os segmentos mais explorados da classe trabalhadora em torno do direito à cidade e, conseqüentemente, em torno da moradia digna.

A crise ocasionada pelo coronavírus (SARS-COV-2), iniciada em 2020⁶, acabou contribuindo para o esgarçamento dos problemas estruturais historicamente enraizados na sociedade brasileira. A necessidade de isolamento físico para conter a pandemia do novo coronavírus acabou por evidenciar o quão grave são as condições materiais de existência dos trabalhadores, mas precisamente daqueles segmentos da classe trabalhadora que vive sobretudo nas periferias das grandes metrópoles brasileiras.

A pandemia do coronavírus também vem abrindo brechas em outras direções, pois para além de um ambiente marcado por desigualdades injustificáveis as periferias vêm também protagonizando um tipo de práxis político-educativa baseada fundamentalmente numa *solidariedade de classes cotidiana*. No enfrentamento às mazelas sociais agudizadas pela pandemia do novo coronavírus, as associações de moradores vêm se destacando como sujeito coletivo imprescindível (CARRANO, 2020). Esse parece ser o caso, por exemplo, da AMORBASE. A Associação de Moradores do Bairro da Serrinha vem, desde 2020, sendo uma importante referência no que tange ao necessário trabalho de assistência social realizado junto aos moradores do bairro, destacando-se nesse sentido a entrega de uma quantidade considerável de cestas básicas (DIÁRIO DO NORDESTE, 2020).

Em nosso entendimento, a práxis político-educativa só pode ser adequadamente inteligível como expressão da formação política, portanto, “como a *mediação* [...] entre o estado *presente* e o estado *futuro* da sociedade” (MÉSZÁROS, 2016, p. 119, grifo do autor); formação política enquanto *processo* que vai se constituindo por meio da totalidade de atividades organizadas pelo proletariado e pelo conjunto dos oprimidos quando esses sujeitos sociais decidem organizada e coletivamente lutar pelos seus interesses de classe (SOUSA JÚNIOR, 2010). Noutras palavras, formação política enquanto ação e reflexão que se dá

[...] mediante uma conscientização crítica dos aspectos políticos, econômicos e sociais da realidade histórica em que ela se encontra inserida. [...] Formar politicamente [...] pela criação de uma nova consciência social capaz de mobilizá-la não só para uma atuação concreta e uma participação política no processo real mas também para um

⁶ Mais precisamente no dia 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS), na pessoa de seu Secretário-Geral, Tedros Adhanom, anunciava o início da situação de pandemia no mundo.

compromisso mais radical de se construir um novo modelo de civilização humana para o Brasil. (SEVERINO, 1996, p. 17)

Marx (2017) foi categórico ao sustentar que *é na luta* que o proletariado começa efetivamente a apresentar seus interesses como genuínos interesses de classe. Não somente. Marx e Engels demonstraram que também *na luta* o proletariado se educa. Com efeito, a noção *desenvolvimento do proletariado* carrega um princípio educativo imanente. Assim sendo, aprendemos com os revolucionários comunistas que não podemos separar arbitrariamente *o movimento social do movimento pedagógico* que acontece para além dos muros da escola.

Para o autor de *O Capital*, um pedagogo certamente movido por uma sensibilidade pedagógica inaudita, a problemática da formação política não estava associada unilateralmente e idealisticamente a leituras de livros. Livros contém ideias, mas as ideias nada fazem se antes não se encarnam numa força material empreendida pelos homens/mulheres. Portanto, para Marx, era também necessário e imprescindível considerar, no que tange à formação política/consciência para si dos trabalhadores – que, repitamos, só pode se efetivar *na luta* – aqueles aprendizados mais abrangentes que emergem das eventuais coalizões/associações proletárias de todo tipo, portanto, daquelas relações sociais postas em movimento pelos trabalhadores. Já nos *Manuscritos de 1844*, Marx assim colocava a questão:

Quando os artesãos comunistas se unem, vale para eles antes do mais como finalidade a doutrina, propaganda etc. Mas, ao mesmo tempo, eles apropriam-se por esse fato de uma nova necessidade, a necessidade de sociedade, e o que aparece como meio tornou-se fim. Pode intuir-se esse movimento prático nos seus resultados mais brilhantes quando se vê ouvriers socialistas franceses reunidos. Fumar, beber, comer etc. Já não existem como meios da ligação nem como meios que ligam. A sociedade, a associação, a conversa, que de novo tem a sociedade como fim, basta-lhes; a fraternidade dos homens não é para eles nenhuma frase, mas a verdade, e a nobreza da humanidade ilumina-nos a partir dessas figuras endurecidas pelo trabalho. (MARX, 2015, p. 402)

Consideramos importante pontuar que, no interior da nossa prática militante, fomos aprendendo que a formação política era sempre vista como sinônimo de estudo de teorias (especialmente aquelas teorias direta ou indiretamente referenciadas no marxismo). A nosso ver, essa crença ainda persiste consideravelmente no seio da militância. No entanto, acreditamos que esse tipo de compreensão carece de fundamentação, materialista, por certo, pois é preciso destacar que a formação política é uma práxis, uma atividade humana materialmente transformadora que institui uma nova objetivação humana, ou uma *causalidade posta*, no dizer de Lukács (2013). Costumeiramente tendemos a conceber a formação política como sendo unicamente o resultado daqueles momentos de estudos (oficinas, escolas de

formação, palestras, seminários, dentre outros) nos quais se discutem noções, conceitos e categorias pertencentes à uma determinada teoria (pense-se no marxismo).

Esse entendimento que tende assim a conceituar formação política tende a perder de vista, em grande medida, a força político-pedagógica das relações sociais, da simbologia, da cultura, dos enfrentamentos, marchas, ocupações, enfim, da totalidade concreta que vai gradativamente moldando contraditoriamente o conjunto das circunstâncias que vai conformando o jeito de fazer a luta social no interior da práxis político-educativa dos movimentos sociais populares (ARROYO, 2011, 2012). Assim, consideramos que a formação política é irrevogavelmente uma expressão da práxis humana. Como tal, uma práxis mais totalizadora, haja vista que é provocada pelo conjunto de atividades desenvolvidas pelos sujeitos coletivos em movimento. Foi essa gama de atividades que, a nosso ver, deu um tom político-pedagógico bastante interessante às décadas de 1970-1980.

1.1 Deslocamentos metodológicos

Nosso interesse em deslizar pela tematização referente ao estudo da práxis político-educativa já havia sido, em alguma medida, anunciado em 2018, ano em que defendemos nossa monografia no curso de pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (UECE), intitulada *O movimento social como sujeito pedagógico em Miguel Arroyo* (MACIEL, W. N., 2018).

Motivá-vamos, nesse momento, as ações/reflexões coletivas das quais estamos tendo a oportunidade de participar desde, pelo menos, o final da década de 1980, no bairro da Serrinha.

Trata-se particularmente das nossas experiências no âmbito da luta social, notadamente aquelas que nos foram sendo possibilitadas primordialmente pelos movimentos culturais de juventude que ajudamos a construir no território Serrinha e que foram gradativamente impulsionando-nos para outras experiências políticas mais definidas em termos classistas, a exemplo da fundação do MTST-CE, entre 2010-2011, bem como, em anos mais recentes, do Movimento Círculos Populares (2017) e da Organização Brigadas Populares (2021)⁷. Nesse tocante, destacamos resumidamente os seguintes aprendizados que nos foram (e que ainda estão) sendo possibilitados através da nossa inserção nessas mais diversas formas da práxis político-educativa, a saber: a *pedagogia da organização política*, a *pedagogia da luta de classes*, a *pedagogia da cultura*, a *pedagogia comunitária* e, não menos importante, a *pedagogia da teoria sociopolítica* de viês marcadamente marxista.

⁷ Hoje o movimento Círculos Populares se consolida pela nomenclatura Brigadas Populares e agenda política de caráter nacional e local.

Além desses aprendizados, que foram emergindo no terreno mesmo da nossa práxis político-educativa tão diversa, não podemos esquecer de mencionar a inegável relevância daqueles aportes teóricos que tivemos a oportunidade de acessar no âmbito da universidade pública e gratuita. Nesse tocante, não poderíamos deixar de destacar o estudo sobre a Paidéia grega, oportunizado no interior da disciplina História da Educação I, notadamente no âmbito do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (UECE), no qual ingressamos em 2014, como já sinalizamos.

Nessa disciplina, em especial, chamou-nos muito atenção alguns aspectos relacionados à Paidéia, ou mais precisamente sua imbricada relação com a *formação humana* dos gregos, entendida mais profundamente como formação cultural ampla. Tal fato acabou contribuindo substancialmente para que fóssemos gradativamente desvencilhando-nos de uma concepção pedagógica unicamente restrita à compreensão dos processos pedagógicos que acontecem tão somente no interior dos muros da escola. Conseqüentemente, tal descoberta contribuiu para que passássemos a trabalhar com uma concepção mais alargada e densamente articulada de educação.

Nesse período, um livro que muito nos marcou foi sem dúvida o *Pedagogia do MST*, escrito pela educadora-militante do movimento Sem Terra, Roseli Caldart (2012). Foi justamente através desse livro que tivemos a alegria de estabelecer contato com as reflexões do ilustre e admirável educador e também militante, Miguel Arroyo. Com efeito, e agora passeando pelos trilhos luminosos das contribuições de Arroyo, fomos aos poucos percebendo que os movimentos sociais são produtores de fecundos processos de formação humana. Não somente. Cada vez mais fomos dando-nos conta de que nosso processo de formação política foi e continua sendo forjado no interior das lutas sociais. Porém, até então concebíamos os movimentos sociais tão somente como *espaços de formação*.

Ressalte-se que antes mesmo da defesa da nossa monografia, a noção espaço já se fazia bastante presente no interior das nossas reflexões no bojo da militância. Assim sendo, o ponto alto a partir do qual passamos então a utilizá-la de forma ainda mais fervorosa ocorreu, curiosamente, em 2017, quando da realização de uma atividade no bairro da Serrinha denominada *Sopão pela paz: contra o extermínio da juventude da periferia*. Essa atividade resultou de uma articulação que reuniu algumas denominações religiosas e movimentos sociais da Serrinha e, também, o Viva a Palavra, Programa de Extensão da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Após esse evento – que consideramos ter sido um importante divisor de águas no que diz respeito à emergência de um novo ciclo de lutas no bairro –, aqueles sujeitos coletivos

tão diversos passaram então a construir atividades em conjunto, dando assim um novo ânimo à luta comunitária à nível de território Serrinha. Instigados com esse cenário de intensas interações coletivas, passamos então a denominá-los mais precisamente de *espaços de esperança*, termo este que tomamos emprestado do livro homônimo do geógrafo marxista David Harvey. Como bem nos lembra o jargão popular, esse termo *ganhou o mundo*. Recorrentemente, o termo *espaços de esperança* ainda hoje é proferido por alguns dos representantes daqueles coletivos construtores da atividade do *Sopão pela paz*. Note-se que chegamos inclusive a apresentar um projeto de pesquisa no mestrado em sociologia da UECE, em 2018, sobre o desenvolvimento da consciência de classe nos *espaços de esperança*⁸.

O início de 2019 foi um ponto de inflexão em nossos estudos sobre os movimentos sociais. Nesse período, ganhamos de uma amiga o livro *Marx e a crítica da educação: da expansão liberal-democrática à crise regressivo-destrutiva do capital*, de autoria do educador Justino de Sousa Júnior (2010). Nesse livro o autor discorre sobre a perspectiva de educação presente nas elaborações teórico-pedagógicas marxianas, com destaque para a problematização da categoria da práxis.

O autor destaca que, em Marx e Engels, a práxis é-nos apresentada como princípio pedagógico fundamental. Sousa Júnior (2010) sustenta ainda que em Marx e Engels há indicações bem interessantes acerca da existência de um *programa marxiano de educação* constituído, fundamentalmente, por três atividades intimamente articuladas, a saber, o trabalho, a escola e, não menos importante, a práxis político-educativa. Iniciava-se assim um novo percurso em nossas pesquisas que logo faria-nos transitar da noção *espaço* à noção *práxis*, especialmente à práxis político-educativa. Em resumo, fomos gradativamente descobrindo que se desejamos de fato definir/compreender adequadamente as atividades humanas materialmente transformadoras (tanto naturais como sociais), é imprescindível que lançemos mão da categoria da práxis.

Abramos aqui um breve parêntese para um breve e limitado debate pedagógico com algumas pesquisas no campo da educação. Isso porque consideramos importante pontuar que em alguns estudos pertencentes ao campo das pesquisas em educação – muitos dos quais estando direta ou mesmo indiretamente referenciados na abordagem marxiana – a práxis não comparece como categoria, objetivando definir uma miríade de atividades humanas

⁸ A primeira etapa da seleção do mestrado em sociologia da UECE foi realizada no dia 31 de outubro de 2018. No dia anterior, ocorreram as eleições presidenciais que garantiram a vitória do atual presidente Jair Bolsonaro. O resultado abalou-nos profundamente, de tal modo que não conseguimos ter disposição para participar do processo seletivo.

materialmente transformadoras.

O que podemos identificar desde logo no interior de algumas pesquisas da área de educação é a presença de noções pertencentes à outras áreas do conhecimento que são assim utilizadas para *definir* inúmeras dimensões da atividade humana. Mas, antes mesmo de estabelecermos um diálogo com tais estudos, deslize-mos primeiramente sobre aqueles trabalhos que destacam a práxis como categoria que melhor responde à definição/compreensão das atividades humanas materialmente transformadoras.

De início, gostaríamos de mencionar os trabalhos do educador Sousa Júnior (2010, 2021). Para este autor, a práxis é o princípio pedagógico fundamental em Marx. Como tal, entrelaça-se intrinsecamente com a produção material da existência e, por conseguinte, com a formação humana.

Sobre a práxis político-educativa, podemos mencionar o estudo de Castro (2017). Através de uma investigação teórica, histórica e documental, a autora procurou compreender o processo de organização e autotransformação da práxis político-educativa dos catadores de materiais recicláveis.

Outro estudo sobre a temática em foco foi desenvolvido por Rocha (2018). A autora refletiu sobre a práxis político-educativa do Sindicato dos Trabalhadores da Indústria da Construção Civil em Fortaleza, durante o governo Lula (2003-2010).

Nobre (2021) também reflete sobre a práxis, no que tange à sua contribuição para a formação de uma nova humanidade. Para tanto, a autora debruçou-se sobre a experiência da Revolução Russa, suas contribuições teóricas e práticas. Em seu estudo, Nobre (2021) problematiza a revolução, pois, de acordo com a autora, a revolução deve estar ancorada num processo mais amplo de formação da classe trabalhadora. Antes do desfecho final, Nobre (2021) entende que os desafios colocados pela revolução já devem ser enfrentados no interior mesmo da práxis político-educativa dos trabalhadores como momento educativo por excelência que antecede a tomada do poder propriamente dito.

Passemos agora então a deslizar sucintamente sobre aqueles estudos, no campo da educação, que definem algumas dimensões da atividade humana materialmente transformadora (que constituem ao mesmo tempo o objeto de estudo de suas problematizações) a partir de um quadro de referência em que a práxis não comparece como categoria da maior importância voltada à expressar o dinamismo inerente à dimensão criativa do sujeito humano.

Maia (2008) reflete sobre o papel da mística e sua relação com a educação e a resistência no campo. O objeto de estudo da autora foi a luta dos Movimentos dos Trabalhadores Sem Terra (MST), notadamente no assentamento Antônio Conselheiro, situado

em Ocara, sertão central do Ceará, município que fica a 109 quilômetros de Fortaleza. Logo na introdução do trabalho, Maia (2008, p. 21) conceitua a mística como “um espaço de luta e resistência”.

Bezerra (2011) estuda o processo de formação política de um grupo de trabalhadores organizado no Sindicato dos Gráficos do Ceará, interessado em compreender Marx e as transformações político-econômicas que vêm se dando no interior da sociedade contemporânea. Se, por um lado, no trabalho de Bezerra (2011), a práxis é mencionada em vários momentos, a questão se complica quando a autora vai definir o seu objeto de pesquisa, denominando-o, ora como um *espaço/tempo de luta e resistência*, ora como um *lugar/tempo experienciador de uma formação marxista*.

Caldart (2012) apresenta-nos um estudo sobre o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). O foco de Caldart (2012) é direcionado à compreender a pedagogia desenvolvida pelo MST. A autora chega mesmo a se referir à uma pedagogia da práxis, afirmando também que o MST é um sujeito pedagógico, ao mesmo tempo definindo-o ora como espaço de formação ora como um lugar.

Gomes (2017) reflete sobre o Movimento Negro, afirmando enfaticamente que o Movimento Negro é um educador. Ressalte-se que a autora não trabalha com a categoria da práxis. Para Gomes (2017), enquanto educador, o Movimento Negro brasileiro vem contribuindo historicamente para o desvelamento da condição do negro e da negra no Brasil a partir de discussões sobre racismo, desigualdade racial, ações afirmativas, africanidades, dentre outras questões igualmente importantes. Ao refletir sobre o campo da educação, Gomes (2017, p. 25) argumenta que a educação não é um campo fixo e nem somente conservadora. Para a autora, o campo educacional se configura tanto como um espaço-tempo inquieto, bem como um espaço de formação humana.

Miguel Arroyo é outro educador que, a nosso ver, tende a obscurecer a práxis em face de noções outras que não nos ajudam a trazer com mais firmeza a atividade humana como dimensão definidora mais de fundo para que possamos ter um entendimento mais profundo sobre a realidade social. Para Arroyo (2013), por exemplo, o currículo é um território em disputa. Já em Arroyo (2017) a criatividade das autorias docentes inventa tempos-espacos.

O que podemos notar prontamente a partir dessa breve exposição é que a categoria da práxis não comparece nos estudos supracitados enquanto categoria definidora do mundo propriamente humano. Não somente. A categoria da práxis desponta em tais reflexões *concorrendo* (em outros casos nem mesmo comparecendo) com outras noções alheias ao que reza o materialismo histórico dialético, para quem a história só pode ser inteligível como

produto da práxis humana material (pense-se, por exemplo, nas noções tempo, lugar, espaço, território, dentre outros, que acabam sendo amplamente utilizadas para definir as objetivações humanas). “A primeira coisa a se fazer quando se reflete sobre um objeto confuso e multifacetado como o mundo social é perceber as hierarquias de questões mais importantes a serem esclarecidas. Sem isso, nos perdemos na confusão” (SOUZA, 2017, p. 11).

Em nosso entendimento, o maior problema talvez resida no fato de que no interior de tais estudos, as noções tempo, lugar, espaço-tempo, dentre outros, não comparecem prioritariamente *subordinadas* ao momento fundamental representado pela categoria da práxis. Nesse sentido, consideramos importante pontuar que os sindicatos, a educação, a mística,

[...] a fábrica e a escola não são circunstâncias ou espaços em si e por si educativos, são estruturas sociais – efetivamente “espaços” – em que, fundamentalmente, se exercita a vida social praticamente; esses “espaços” são, antes de tudo, constituídos e determinados mediante a práxis dos sujeitos; é a práxis que os cria, que lhes dá sentido e que os faz funcionar. Fábrica e escola são produtos da práxis criadora, transformadora, são espaços cujas características mais ou menos democráticas, mais ou menos heterônomas se constituem e se definem pela práxis, sua verdadeira razão de ser. É nesse – e somente nesse – sentido que fábrica e escola, assim como quaisquer outros espaços da vida social semelhantes, configuram-se como educativos. Não é porque sejam lugares que formam; neles há formação porque são estruturas sociais constituídas pela atividade humana; eles são educativos por serem espaços em que, de maneira própria, certas práxis se realizam sendo determinantes para a formação humana. Em qualquer espaço que seja ou se esteja o dado fundamental da formação humana, em última instância, é a atividade, a práxis humana, não o lugar *de per se*. (SOUSA JÚNIOR, 2021, p. 435-436, grifo do autor)

Avancemos. Em 2019, ocorreu a seleção para o mestrado em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC). Na ocasião, apresentamos então um projeto de pesquisa voltado ao estudo da práxis político-educativa do Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST), movimento do qual chegamos a participar ativamente, mormente no período de sua fundação aqui no Ceará, entre 2010-2011. Problemas com a direção do MTST impediram-nos de avançar na pesquisa.

Chegando ao mestrado em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC), tivemos então a oportunidade de cursar, em 2020, a disciplina Trabalho e Educação, ministrada pelo Professor Justino de Sousa Júnior, autor do livro *Marx e a crítica da educação: da expansão liberal-democrática à crise regressivo-destrutiva do capital*. Na disciplina Trabalho e Educação, foi ficando cada vez mais claro para nós que a práxis carrega em si um princípio educativo imanente e, enquanto tal, a práxis emerge como uma categoria mais rica em termos de objetivações humanas.

Estava assim mais ou menos consolidado, em nossos estudos, o entendimento de

que a práxis – no interior da abordagem marxiana – destacava-se fundamentalmente como categoria de análise da maior importância e que, partindo da mesma, o fenômeno da formação humana/desenvolvimento da consciência de classe emergia de forma mais rica e abrangente. Assim, “[...] não é ao nível dos pseudoconceitos ou do pensamento empírico que os seres humanos conquistam a condição para tornar o real inteligível, isto, é, para a formação de uma imagem subjetiva do objeto em sua máxima fidedignidade” (MARTINS, 2013, p. 296). Com efeito, a práxis passou a comparecer em nossas reflexões como um imprescindível farol categorial.

Inviabilizado o diálogo com esse movimento, passamos então a vislumbrar a possibilidade de estudarmos a práxis político-educativa da Associação de Moradores do Bairro da Serrinha (AMORBASE), entidade fundada em 1980 e formalizada em 1981. Ressalte-se que já vínhamos atuando organicamente nessa entidade desde 2018, acompanhando em alguma medida todo o processo de retomada do novo ciclo de lutas da AMORBASE, iniciado em 2016.

Em 2018, passamos a ocupar um cargo na direção da associação. Na ocasião, assumimos a 1ª secretaria. Observando a luta da AMORBASE, seu enraizamento territorial – característica essa que tanto marca o histórico das associações de moradores – fomos dando-nos conta de que o diálogo com o novo objeto poderia ser fecundo sobretudo por conta do *otimismo do trabalho de base* que, desde o golpe de 2016 contra a presidenta Dilma Rousseff, passou a empolgar grande parte da esquerda⁹. O fato de já termos um engajamento direto na luta da AMORBASE acabou contribuindo prontamente para que pudéssemos iniciar o trabalho de pesquisa. De início, foi possível constatar que, desde a fundação da AMORBASE, vinham sendo realizadas atividades que atestavam em alguma medida uma certa preocupação da entidade com a problemática do trabalho e da educação formal, preocupação essa que ganhou novas determinações a partir de 2016. Nesse tocante, pareceu-nos relevante trabalhar com a noção programa marxiano de educação, tal como esboçada por Sousa Júnior (2010). Em outras palavras, tratava-se de pensar os elementos que constituem o vigamento do programa marxiano de educação em diálogo, tal como operado por Marx e Engels, com os movimentos sociais, notadamente com a práxis político-educativa da AMORBASE. Com isso nossa pretensão voltara-se fundamentalmente para “pôr em diálogo o real vivido e o real pensado” (ARROYO, 2013, p. 126), haja vista que, na acepção marxiana, as categorias são modos de ser, forma de existência.

⁹ Guilherme Boulos, coordenador do Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST) é, seguramente, o nome que mais vem enfatizando a necessidade do retorno ao trabalho de base. Poderíamos ainda mencionar o nome de Frei Beto, um dos baluartes da teologia da libertação brasileira.

A reflexão acerca de um programa de educação que efetivamente seja capaz de dar conta do amplo processo de formação da classe trabalhadora é uma necessidade urgente, e nesse tocante acreditamos que o diálogo com os movimentos sociais da classe trabalhadora pode ser extremamente frutífero. Quando pensamos sobre os desafios sociopedagógicos presentes na América Latina e, mais particularmente, no Brasil, a questão ganha indiscutivelmente mais relevância. Pois, na periferia do capitalismo, a efetivação de um programa marxiano de educação digno desse nome deverá enfrentar no devido tempo um contexto social em que o amplo processo de formação da classe trabalhadora assenta-se criminosamente num tipo de *formação da miséria*.

A adjectivação do amplo processo de formação da classe trabalhadora no Brasil como formação da miséria “[...] não expressa nenhum tipo de apelo moralista. Não se preocupa, portanto, em ‘justificá-la’ ou, simplesmente, ‘depreciá-la’” (MINTO, 2014, p. 17). Muito pelo contrário. Trata-se, isto sim, de uma noção visando que visa antes de mais nada evocar em sua profunda dramaticidade os problemas estruturais mais de fundo que conformam a particularidade brasileira, problemas esses que emergem objetivando *nivelar permanentemente e criminosamente para baixo* a qualidade daqueles elementos constitutivos do amplo processo de formação da classe trabalhadora tão destacado no interior do programa marxiano de educação. Daí também a necessidade de auscultar os movimentos sociais populares.

Seria pretensão, até basismo dirão alguns, levantar a suspeita de que uma análise atenta das lutas dos setores populares [...] e as críticas tão radicais que fazem [...] poderá ser um caminho para o reencontro do que há de mais perene no direito universal à educação, ao conhecimento, à cultura e à realização humana? (ARROYO, 2014, p. 119)

Algumas dimensões que dão sustentação à materialidade da miséria que conforma o amplo processo de formação da classe trabalhadora na América Latina e no Brasil, foram destacadas por diversos autores (FERNANDES, 2008; GALEANO, 2009; OLIVEIRA, 2008; MARINI, 2012; MINTO, 2014; LEHER, 2019). Sem o intuito de negligenciarmos aqui as especificidades que certamente particularizam o quadro de referência de cada um desses autores, arriscaríamos afirmar tão somente um aspecto que, a nosso ver, atravessa a reflexão de todos eles, a saber: que o ingresso subordinado e dependente da periferia do capitalismo na divisão internacional herárquica do trabalho faz com que tendencialmente a realidade latinoamericana seja continuamente reprodutora de um tipo de desenvolvimento ancorado fundamentalmente na superexploração da força de trabalho arrimada intrincadamente numa base industrial débil e, conseqüentemente, impossibilitada ao mesmo tempo de dar saltos

tecnológicos e científicos consideráveis capazes de atender os interesses dos trabalhadores e demais camadas oprimidas.

Retomemos o raciocínio. A partir daí algumas questões foram inquietando-nos e assumindo centralidade para o encaminhamento do presente estudo: como acontece a práxis político-educativa da Associação de Moradores do Bairro da Serrinha (AMORBASE) no que tange à sua contribuição para o desenvolvimento da consciência de classe dos sujeitos que participam dessa coletividade? Que sentido essa práxis vem atribuindo à problemática do trabalho e da educação? O que aprendem no interior dessa práxis? Como, o quê e com quem aprendem? Podemos vislumbrar nesta práxis algum tipo de metodologia político-organizativa?

Objetivando responder adequadamente a tais questionamentos, alguns procedimentos foram se fazendo necessários, a saber, o trabalho de campo, notadamente na forma de uma pesquisa-participante; com entrevistas semiestruturadas¹⁰; uso de diário de campo, pesquisa documental e, não menos importante, uma profunda pesquisa bibliográfica esplanatória e sistemática. Com efeito, buscamos encaminhar nossas reflexões apoiando-nos na pesquisa qualitativa.

O trabalho de campo exige um tipo de procedimento capaz de apreender a totalidade (LAPLANTINE, 2003). Pois o campo, que é práxis, é “campo minado”, no sentido de que o mesmo é, seguramente, atravessado por múltiplas determinações. Com efeito, no interior do campo, universalidade e particularidade imbricam-se dialeticamente, desafiando o pesquisador a mergulhar nos emaranhados da realidade imediata e do desenvolvimento histórico. “No campo, tudo deve ser observado, anotado, vivido, mesmo que não diga respeito diretamente ao assunto que pretendemos estudar” (LAPLANTINE, 2003, p. 156).

Portanto, arrimados na esteira de Minayo (1996, p. 105) “entendemos por campo, na pesquisa qualitativa, o recorte que corresponde à abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto de investigação”. Com efeito, temas de pesquisa abrem uma miríade de campos empíricos determinados.

A pesquisa participante possibilitou-nos estabelecer uma maior aproximação às condições materiais de existência dos sujeitos que constituem a coletividade em foco. Pois a

¹⁰ A pesquisa contou com a participação de 12 sujeitos, sendo seis homens e seis mulheres. As entrevistas foram realizadas entre os anos de 2020 e 2021, de forma presencial, mas também por meio das chamadas ferramentas digitais, notadamente *Google Meet* e *WhatsApp*. O critério escolhido para a escolha dos sujeitos da pesquisa foi norteado pelo envolvimento dos mesmos com as atividades mais significativas realizadas pela AMORBASE, de tal forma que partimos daquelas atividades materialmente transformadoras para só daí escolher aqueles sujeitos. Com efeito, foram entrevistados/entrevistadas dirigentes e militantes de base. Conforme consensuado através do Termo de Consentimento, foi mantido o nome dos/das entrevistados/entrevistadas. Optamos também por apresentar na íntegra a forma de falar dos participantes sem a preocupação também de “corrigir” eventuais vícios de linguagem.

materialidade existencial do proletariado

[...] é a base real e o ponto de partida de todos os movimentos sociais de nosso tempo porque ela é, simultaneamente, a expressão máxima e a mais visível manifestação de nossa miséria social [...] O conhecimento das condições de vida do proletariado é pois, imprescindível para de um lado, fundamentar com solidez as teorias socialistas e, de outro, embasar os juízos sobre sua legitimidade e, enfim, para liquidar com todos os sonhos e fantasias *pró e contra*. (ENGELS, 2010, p. 41 grifo do autor)

Para Brandão (2006), na América Latina, a pesquisa participante, em suas origens, nutriu-se inevitavelmente das tradições europeias e norte-americana, mas foi assumindo gradativamente características próprias. Com efeito, nos seus desenvolvimentos posteriores, a pesquisa participante na América Latina confundiu-se com a emergência dos movimentos sociais populares nas décadas de 1970 e 1980. Dessa forma, a pesquisa participante tornou-se um procedimento ético-político que opta por um dos polos da luta de classes vinculando-se irrevogavelmente aos interesses dos “de baixo”, atestando, assim, uma compreensão de ciência crítica que não advoga o mito da neutralidade.

A pesquisa qualitativa foi se impondo à medida em que fomos dando-nos conta de que a práxis e, mais precisamente, a práxis político-educativa, é uma totalidade concreta atravessada por múltiplas determinações. Com efeito, representação e linguagem, intencionalidade e decisão tiveram de ser consideradas em sua profundidade. Isso porque, sendo atividade material que reflete em seu interior, do *homem/mulher total*,

a práxis compreende – além do momento laborativo – também o momento existencial; ela se manifesta tanto na atividade objetiva do homem, que transforma a natureza e marca com sentido humano os materiais naturais, como na formação da subjetividade humana, na qual os momentos existenciais como a angústia, a náusea, o medo, a alegria, o riso, a esperança etc., não se apresentam como “experiência” passiva, mas como parte da luta pelo reconhecimento, isto é, do processo de realização da liberdade humana. (KOSIK, 1976, p. 204)

Nas palavras de Sousa Júnior (2021, p. 165-166):

Nesse caso, a realidade sobre que atua o sujeito não é o mundo físico, natural, mas social; aqui o objeto da práxis [...] são outros homens/mulheres; aqui a práxis situa-se no âmbito das relações sociais. Nesse caso o objeto são os próprios sujeitos, ou seja, aqui o objeto fala, pensa, tem vontades, interesses, desejos e são muito mais flexíveis, dinâmicos e imprevisíveis que a natureza. Aqui o conhecimento ainda pode e deve buscar o máximo de objetividade, mas é impossível atingir o mesmo grau de “desantropomorfização” que no outro caso.

O sociometabolismo do capital é, portanto, avesso à qualidade. Isso ocorre porque seu modelo societário opera *estruturalmente* através de uma lógica puramente quantificadora,

assente no reinado do valor de troca das mercadorias, o que inclui a mercadoria força de trabalho. Contudo, “a ciência está longe de ser quantitativa: ela é essencialmente qualitativa” (SODRÉ, 1987, p. 25).

Mészáros (2002), ancorado em Marx, argumenta que o valor de troca mercantil é apenas uma manifestação particular do desenvolvimento histórico. Como tal, não pode ser visto como um *valor absoluto*. Dito isso, o filósofo húngaro conclui que, em termos propriamente humanos, a noção *qualidade*¹¹ recupera e reforça o *valor de troca das atividades humanas genuínas*. A mediação material capaz de organizar o sentido desse novo valor de troca é, segundo Mészáros, o *sistema comunal*.

Dessa forma, mesmo que o horizonte humano mais radical, em termos de uma ofensiva genuinamente socialista, seja a configuração de uma experiência capaz de construir o “*sistema comunal global*” (MÉSZÁROS, 2002), ensaios da práxis comunal devem mediar no “aqui e agora” atividades humanas organizadas conscientemente rumando em direção ao questionamento/superação das relações alienadas/estranhadas. Isso porque o sistema do capital opera fundamentalmente tendo como horizonte à coisificação e desumanização dos indivíduos e do conjunto das relações sociais. “O tempo é tudo, o homem não é mais nada; quando muito, ele é a carcaça do tempo. *Não se trata mais da qualidade*. A quantidade decide tudo: hora por hora, jornada por jornada” (MARX, 2017, p. 61, grifo nosso).

Assim sendo, no modelo societário fincado sob as rédias do capital, estranhamento e desumanização compõem-se como aqueles conteúdos “significativos” que devem estar presentes no “currículo” da educação da barbárie apregoada pelo sistema implacável do capital. “Por isso, o movimento do capital não tem limites” (MARX, 2013, p. 183).

No interior da pedagogia do capital – e suas metodologias quantificadoras fetichisticamente autoproclamatórias –, a educação passou a ser mobilizada em termos estritamente econômicos: desprovida de qualquer aspecto verdadeiramente existencial, o campo da educação vem se perdendo no lamaçal dos sistemas de avaliação quantitadores. Naturalmente, o resultado não poderia ser outro: é cada vez mais presente, no campo da educação, a proliferação de números, tabelas, escalas, medições de toda ordem, que operam mistificadamente pelas costas dos sujeitos sociais. Nesse sentido, “A crise estrutural da educação tem estado em evidência há já um número de anos nada desprezível” (MÉSZÁROS, 2002, p. 995).

Nesse tocante, para serem realmente significativos, os critérios metodológicos

¹¹ É preciso desde logo afirmar que nas reflexões do filósofo húngaro, amigo e companheiro de lutas de Lukács, não vamos encontrar ideias sistematizadas sobre pesquisa qualitativa.

[...] devem ser definidos em termos qualitativos, no sentido de não apenas incrementarem a viabilidade produtiva dos processos econômicos gerais como também enriquecer diretamente, em termos humanos, a vida dos indivíduos sociais particulares. (MÉSZÁROS, 2009, p. 267)

Portanto, a questão da qualidade pode decidir em grande parte os horizontes ético-políticos de determinada pesquisa. Esse parece ter sido o caso das pesquisas empreendidas por Marx e Engels, o que nos leva a identificar nas abordagens desses dois autores o acento exclusivo na atividade humana contribuindo, assim, para enfrentar os postulados ideológicos que tanto operam para o obscurecimento da realidade social através do fetiche da mercadoria.

1.2 Descobrindo o Marx pedagogo: afirmando o materialismo histórico-dialético

Ancorando-nos nas reflexões de Sousa Júnior (2010, 2021), bem como nos aportes teóricos que nos foram possibilitados no âmbito da disciplina Trabalho e Educação, nomestrado da UFC, foi quase inevitável, de nossa parte, um movimento voltado à revisitar as reflexões de Marx e Engels.

A partir daí, e fundamentalmente, o nosso acento passou a ser redirecionado à uma leitura pedagógica ou redescoberta (AMORIM, 2014,) do sentido pedagógico presente na concepção materialista da história que ainda não havíamos percebido. E não percebíamos justamente porque ainda enxergávamos Marx tão somente como um economista. No entanto, como afirmar Sousa Júnior (2010, p. 169), a concepção de emancipação social de Marx carrega inevitavelmente uma potente concepção de educação.

A descoberta de uma perspectiva pedagógica presente na concepção materialista da história não representou de modo algum o descuido com o trato da materialidade. Pois a materialidade é o que verdadeiramente sustenta e embasa vigorosamente o arcabouço-teórico marxiano-engelsiano e isso também em termos puramente pedagógicos. Desleixando-nos da materialidade, incorreríamos inevitavelmente em “enganações idealistas” (MARX; ENGELS, 2007, p. 43), conduzindo-nos a conceber a educação/formação humana pertencente tão somente à uma problematização localizada puramente no interior do homem/mulher. Em outras palavras, como manifestação tão somente do “espírito absoluto” hegeliano.

Procedendo no sentido de contribuir para o apagamento acrítico da materialidade, certamente estaríamos obscurecendo as tão fundamentais e centrais condições materiais de existência enquanto solo, em última instância, que interfere pujantemente no processo de formação humana e, portanto, no desenvolvimento da consciência, em especial, no

desenvolvimento da consciência de classe dos trabalhadores/trabalhadoras e do conjunto dos oprimidos. Muito pelo contrário. Pois uma coisa é manter-nos afastados do determinismo econômico – determinismo esse que de fato não encontra lastro no materialismo histórico – e outra, muito diferente, é abandonarmos o terreno da materialidade, da produção material da existência e as formas de consciência daí decorrentes.

Uma leitura pedagógica fundamentada nos aportes informados pelo materialismo histórico – como o próprio nome sugere – não só requer como também exige o diálogo permanente com a materialidade, com a produção material da existência, vale dizer. Nesse âmbito, a “produção é reconhecida como base da vida e dela se pode constituir outra visão de homem, sociedade, conhecimento e educação” (AMORIN, 2014, p. 18).

Em Marx e Engels (2007), as formas de consciência – e aqui reside um aspecto fundamental do processo de formação humana – encontram-se intimamente entrelaçadas com a produção material. Assim sendo, “descobrimos que o homem tem também ‘consciência’, Mas esta também não é, desde o início, consciência ‘pura’. O ‘espírito’ sofre, desde o início, a maldição de estar “contaminado” pela matéria [...]” (MARX; ENGELS, 2007, p. 35).

A produção material é, portanto, segundo os formuladores do materialismo dialético, a base fundamental e irrevogável onde apoia-se o desenvolvimento de qualquer concepção de história. Poderíamos também indagar-nos: não seria igualmente base imprescindível para o desenvolvimento de qualquer concepção de pedagogia?

Nas palavras de Marx e Engels (2007):

O primeiro ato histórico é, pois, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida um ato histórico, uma condição fundamental de toda história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos [...] A primeira coisa a fazer em qualquer concepção histórica é, portanto, observar esse fato fundamental *em toda a sua significação e em todo o seu alcance* e a ele fazer justiça. (MARX; ENGELS, 2007, p. 33, grifo nosso)

Na concepção materialista desenvolvida pelos fundadores do socialismo científico, a materialidade assume uma feição mais complexa e densamente articulada com a totalidade da prática social. Com efeito, a materialidade, a qual Marx e Engels se referem, contempla as determinantes objetivas e subjetivas implicadas na atividade humana. No tocante às condições objetivas, podemos tomá-las como pertencentes à estrutura. Ressalte-se que estamos falando de estrutura, que difere substancialmente de estruturalismo. Enquanto este tende a anular a intervenção do sujeito humano na história, aquela diz respeito tão somente as questões objetivas que não podem ser desconsideradas.

“Estrutura quer dizer a circunstância dada, ou coagulada como dado, que delimita a capacidade de intervenção subjetiva” (DEMO, 1990, p. 118). Por outro lado, temos as condições subjetivas que, grosso modo, “[...] significam o espaço da criação humana [...] aquilo que o ator social pode fazer, dentro do dado [...] querer não é ato totalmente subjetivista, como se pudéssemos inventar ao léu” (DEMO, 1990, p. 120).

Compreendido nesses termos, o materialismo histórico ajuda-nos a concebermos a produção material da existência de forma mais complexa, contraditória, “em toda a sua significação”, ou seja, “[...] em suas múltiplas possibilidades, embora determinadas em última instância pela lógica da mercadoria [...]” (KUENZER, 2013, p. 69).

O entrelaçamento entre as condições objetivas e subjetivas que conformam a complexidade da *realidade humana*, atesta cabalmente que Marx e Engels formularam uma concepção de materialidade mais rica e articulada. Com efeito, conseguiram ir além dos empreendimentos teóricos de sua época, especialmente em relação àquelas teorias representadas pelas formulações de Hegel e Feuerbach, notadamente. Tais pensadores, cada um à sua maneira, contribuíram efetivamente para uma fragmentação/dicotomização da realidade social. Tal fato foi denunciado por Marx (2007, p. 537) da seguinte maneira:

O principal defeito de todo o materialismo existente até agora – o de Feuerbach incluído – é que o objeto [Gegenstand], a realidade, o sensível, só é apreendido sob a forma do objeto [Objekt] ou da contemplação; mas não como atividade humana sensível, como prática, não subjetivamente. Daí decorreu que o lado ativo, em oposição ao materialismo, foi desenvolvido pelo idealismo – mas apenas de modo abstrato, pois naturalmente o idealismo não conhece a atividade real, sensível, como tal. Feuerbach que objetos sensíveis [sinnliche Objekte] efetivamente diferenciados dos objetos do pensamento; mas ele não apreende a própria atividade humana como atividade objetiva [gegenstandliche Tätigkeit]. Razão pela qual ele enxerga, na Essência do Cristianismo, apenas o comportamento teórico como autenticamente humano, enquanto a prática é apreendida e fixada apenas em sua forma de manifestação judaica-suja. Ele não entende, por isso, o significado da atividade “revolucionária”, “prático sensível”.

A práxis revela o homem imerso em um quefazer que emerge dos problemas candentes que surgem no interior da luta pela produção material da existência. Nesse sentido, trata-se efetivamente de

[...] não explicar a práxis partindo da ideia, mas de explicar as formações ideais a partir da práxis material e chegar, com isso, ao resultado de que todas as formas e [todos os] produtos da consciência não podem ser dissolvidos por obra da crítica espiritual, por sua dissolução na “autoconsciência” ou sua transformação em “fantasma”, “espectro”, “visões” etc. (MARX; ENGELS, 2007, p. 43)

A partir da práxis, abre-se para o homem/mulher um mundo de possibilidades

verdadeiramente humanas – sempre abertas em alguma medida – no qual, certamente, não há correspondência com algum tipo de estabelecimento representado por um total fechamento histórico absoluto. A partir da práxis, somos instigados a *recuperar o sujeito histórico* enquanto sujeito que age, planeja, faz escolhas, em suma, aciona ativamente um tipo de teleologia¹² capaz de inaugurar novas necessidades materialmente viáveis. Pensar sobre a práxis é, nesse sentido, reabilitar a ação do sujeito.

O ser humano se revela, assim, como permanentemente para além do simples dado, na direção de um horizonte mais vasto. Ele sempre está num mundo, mas não está preso a ele, e a pergunta o situa na esfera do aberto, da tarefa constante de sua autoconstrução. (OLIVEIRA, 2008, p. 280)

Refletir sobre a práxis provoca-nos ainda a colocar em perspectiva no plano da análise também a força do *otimismo da vontade*, frente ao pessimismo castrador da criatividade. Tal fato assume a maior importância, uma vez que, à nossa frente, despontam uma miríade de problemas estruturais postos pela sociedade do capital em sua fase descendente de crise estrutural sistêmica. “Em vista disso, o pior pesadelo seria esperar que a “mão invisível” solucionasse todas as contradições caoticamente engrenadas e os antagonismos destrutivos do sistema do capital globalmente entrelaçado [...]” (MÉSZÁROS, 2007, p. 51). Assim procedendo, estaríamos movidos ideologicamente pelos postulados do estruturalismo, enquanto manifestação dominante de uma miséria da razão incapaz de compreender a abertura histórica possibilitada pela práxis, olvidando que também os homens/mulheres fazem a história (COUTINHO, 2010).

Com efeito, uma abertura radical da história – enquanto processo qualitativamente superior à quantificação fetichista proveniente da sociedade assentada no sociometabolismo do capital – tornar-se-á certamente impossível. Assim sendo, no interior da concepção materialista abrangente desenvolvida por Marx e Engels – tal como destacada por Marx na crítica a Feuerbach supracitada – somos convidados a mergulhar na rica dialética das noções “realidade”, “objeto”, “atividade humana sensível”, “atividade objetiva”, “lado ativo”, “subjetivamente”, “prática”, apenas para citarmos as que consideramos as mais importantes.

Articuladas, tais noções formam uma totalidade concreta indicando-nos o ponto de partida da concepção materialista da história tal qual formulada pelos revolucionários alemães.

¹² “Mas a única teleologia consistente com a concepção materialista da história é a teleologia objetiva e com fim aberto do trabalho em si. No nível ontológico fundamental, essa teleologia está preocupada com a forma pela qual o ser humano – esse único “ser automegador da natureza – cria e desenvolve a si próprio por meio de sua atividade produtiva dotada de propósito”. (MÉSZÁROS, 2011, p. 187)

Dessa forma, somos informados que “as circunstâncias fazem os homens, assim como os homens fazem as circunstâncias” (MARX; ENGELS, 2007, p. 43).

A relação dialética entre homens/mulheres e circunstâncias envolve decididamente contradições. Portanto, não se encontra fundada num processo harmônico. Com efeito, a relação sujeito e objeto – implicada fundamentalmente na produção material da existência – pode assumir em um dado momento do desenvolvimento histórico um caráter abertamente explosivo, alterando qualitativamente as relações sociais entre os homens/mulheres imersos em determinadas circunstâncias. Pode inaugurar, por assim dizer, um período revolucionário.

Nas palavras de Marx (2008a, p. 4):

[...] Na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes, de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas próprias forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser: ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência. Em uma determinada etapa de seu desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes, ou, o que não é mais que sua expressão jurídica, com as relações de propriedade no seio das quais elas se haviam desenvolvido até então. De formas evolutivas das forças produtivas que eram, essas relações convertem-se em entraves. Abre-se, então, uma época de revolução social.

Todo esse diálogo que realizamos até aqui no sentido de evidenciarmos algumas dimensões da concepção materialista da história, revela-nos que estamos diante de aspectos que constituem a *universalidade do desenvolvimento histórico* tal qual destacado por Marx e Engels. Contudo, tal nível de elaboração só foi possível porque antes Marx e Engels se debruçaram rigorosamente sobre a análise de um tipo de desenvolvimento de uma sociedade mais concreta, portanto, investigando um momento particular e histórico daquele desenvolvimento: a sociedade burguesa fundada na contradição irreconciliável entre capital e trabalho. Em termos metodológicos, isso significou a adoção de um tipo de procedimento que procurou deslizar do mais complexo para o mais simples, tal como formulado através da máxima marxiana, segundo a qual a anatomia do homem é a chave para se descobrir a anatomia do macaco.

Tais desenvolvimentos intelectuais não deixaram de manifestar ricas implicações sobre o debate ainda atual que atravessa tensamente a relação entre ciência, conhecimento e ideologia. Pois, analisando a contradição entre capital e trabalho – evidenciando aí um virulento e brutal antagonismo irreconciliável entre burguesia e proletariado –, Marx e Engels não

deixaram de tomar posicionamentos simples em favor dos trabalhadores assumindo, gradativamente, um compromisso decididamente orgânico com o proletariado. Tal compromisso foi expresso de forma firme e direta através da frase seminal que abre o *Manifesto do Partido Comunista de 1848*: “proletários de todo o mundo; uni-vos!” Na ótica das classes dominantes, a frase citada contribuiu para desarticular de uma vez por todas a objetividade presente nos desenvolvimentos teóricos encaminhados por Marx.

Nas palavras de Ross (2021, p. 123, grifo do autor):

Ao seguir o processo da luta material efetiva, Marx descobre um novo mundo *em cognição*. Suas discussões deixam de ser com Smith e Ricardo, com teóricos, sejam eles burgueses ou socialistas. Sua transição da história da teoria para a história da luta de classes no processo produtivo *se torna a teoria*. Ele se desloca, assim, de um conceito de teoria como debate entre teóricos, assim como se afasta da ideia de que é a história desse debate que importa, para um conceito de teoria como a história das relações de produção.

Com a frase que abre tão apaixonadamente o Manifesto de 1844, Marx e Engels acabaram por lançar importantes luminosidades acerca de um debate ainda atual e instigante: a relação entre ciência e ideologia.

O campo científico encontra-se mergulhado efetivamente em discussões intermináveis sobre os problemas relacionados à objetividade e neutralidade do conhecimento. Nesse tocante, o positivismo destaca-se sustentando que neutralidade é sinônimo de objetividade. Em nome da “verdade científica”, tenta-se afastar os interesses de classes, por exemplo. “A produção do conhecimento é pensada como um processo de distanciamento da experiência social, do real vivido. O real pensado seria construído por mentes privilegiadas através de métodos sofisticados, distantes do viver cotidiano, comum, do povo comum [...]” (ARROYO, 2013, p. 116).

Concernente ao chamado campo das ciências humanas e sociais, tal objetividade é o grande problema a ser resolvido. Isso porque, no que tange à realidade social, somos provocados a colocar em perspectiva a questão dos interesses sociais em jogo. Tratando-se mais propriamente das teorias sociais, é preciso afirmar desde já que todas elas estão indiscutivelmente *enraizadas na prática social*. Essa é sem dúvida o “momento de verdade” implicado na tão alardeada unidade entre teoria e prática sem descuidarmos inclusive dos seus desdobramentos no interior da prática social. As teorias sociais buscam de uma forma ou de outra apresentar sua visão de mundo sobre as questões envolventes na prática social estruturalmente contraditória atravessada por interesses sociais de toda ordem. Naturalmente, os interesses sociais que revelam o “momento de verdade” do modo de produção fundado sobre

a lógica do capital encontram engolfados na contradição estruturalmente assentada entre capital e trabalho. Nessa contradição despontam os interesses burgueses e proletários com todas as consequências sociais que daí resultam.

Com efeito, se existem interesses que se opõem à objetividade do conhecimento, há interesses que não só não se opõem como exigem essa objetividade. É nesse sentido que podemos afirmar que, na atual etapa histórica, os interesses da burguesia tendem cada vez mais a se opor à objetividade do conhecimento, encontrando cada vez mais dificuldades de se justificar racionalmente, ao passo que os interesses proletários exigem a objetividade e tendem cada vez a se expressar objetiva e racionalmente. É fácil compreender isso uma vez que a burguesia, beneficiária das condições de exploração, não tem interesse algum em desvendá-las, ao passo que o proletariado que sofre a exploração tem todo interesse em desvendar os mecanismos dessa situação, que é objetiva. (SAVIANI, 2013a, p. 50)

Lowy (2010) discorre sobre a relação supra citada estabelecendo um fecundo diálogo com o positivismo, o historicismo e o marxismo. O autor encaminha sua reflexão no sentido de demonstrar como a questão da ideologia atravessa tais concepções de conhecimento. De acordo com o autor:

E impossível entender o desenvolvimento de uma ideologia, de uma teoria, de uma forma de pensamento, seja religiosa, científica, filosófica ou outra, desvinculadamente do processo mesmo do desenvolvimento das classes sociais, da história, da economia política. Não existe uma história pura da ideologia, da filosofia, da religião ou da ciência social, essas histórias têm que ser vistas como elementos de uma totalidade e é só em sua relação com a totalidade social, com o conjunto da vida econômica, social e política que se pode entender o significado das informações e das mudanças que vão se dando, por exemplo, no terreno das ideologias. (LOWY, 2010, p. 16)

No que tange à ideologia, outro autor que também nos fornece contribuições extremamente valiosas é Mészáros (2004). O filósofo húngaro, falecido em 2017, mostra-nos de forma incontestável que a ideologia atravessa a totalidade das relações sociais, não havendo, portanto, espaço para relações desideologizadas. Através de um diálogo crítico, ácido e provocador com inúmeros autores – inclusive do campo marxista – Mészáros (2004) desmonta as bases daqueles discursos – sempre ideológicos – que sustentam agir em nome da neutralidade e da objetividade. Com efeito, Mészáros (2004, p. 54) sustenta que longe de negarmos a existência das ideologias, o mais sensato seria ativarmos o *poder da ideologia emancipadora* como forma de armar as classes trabalhadoras para que possam conscientemente defender seus interesses de forma solidária e internacionalista. A afirmação do poder da ideologia emancipadora comparece nas formulações de Mészáros (2009) como um dos princípios fundamentais da concepção teórico-metodológica desenvolvida por Marx e Engels,

evidenciando mais diretamente a subordinação de tal concepção à determinação social informada pela luta de classes.

Nas palavras de Mészáros (2009, p. 213):

[...] o princípio orientador fundamental da concepção marxiana de ciência se converte em como assumir o controle sobre todos os aspectos do processo de reprodução social, desde aqueles diretamente envolvidos nas condições materiais básicas de existência da humanidade até as mais mediadas atividades artísticas teóricas e criativas da vida dos indivíduos sociais.

Nesse tocante, a ciência assumia um papel muito particular no desenvolvimento teórico-prático de Marx, no sentido de que, para o pensador alemão, a ciência só poderia ser compreendida dentro mesmo dos desenvolvimentos contraditórios presentes na dinâmica social mais ampla.

Assim, na concepção marxiana, em contraste com sua interpretação positivista althusseriana, por exemplo, a importância da ciência foi relativizada como “apenas um aspecto” do complexo geral de desenvolvimento. Ela, assim, tinha de ser considerada como inevitavelmente sujeita às mesmas contradições que caracterizavam as práticas produtivas capitalistas em sua totalidade. Nenhuma posição privilegiada era atribuída a uma “ciência” idealizada (em oposição à “ideologia” ou a qualquer outra coisa), a partir de cujo ponto de vista se poderia contemplar e julgar o resto do mundo. Com as formas e práticas existentes da ciência eram manifestações específicas da alienação e da divisão do trabalho prevalentes, todo o complexo tinha de ser radicalmente questionado, em todos os aspectos, caso se quisesse explicar como as imensas *potencialidades criativas* das tendências em desenvolvimento foram transformadas em todos os planos – inclusive no da ciência – em *realidades destrutivas* pelas contradições estruturais do capital (MÉSZÁROS, 2004, p. 248, grifo do autor).

A sociedade burguesa vem apresentando desde o seu nascedouro uma inegável capacidade para manter-se como referencial societário privilegiado. Obviamente, tal “legitimidade” não se dá, efetivamente, sem a ajuda do expediente ideológico e mesmo repressivo, tão comuns às conquistas históricas ubiquamente regressivas do sistema do capital.

1.3 Dificuldades encontradas durante a realização da pesquisa

As mudanças que foram sendo requeridas para o devido enfrentamento à pandemia de Covid-19, no âmbito das universidades, esgarçaram enormemente a problemática da saúde mental no âmbito do ensino superior, recaindo mais pesadamente sobre os/as estudantes da pós-graduação (FERRO, 2021). Pois como nos lembra Kosik (1972), a práxis

humana¹³ contempla também os momentos de angústias.

Com Gramsci (1985), somos informados que a atividade intelectual apresenta particularidades que não devem ser desconsideradas. Como tal, exige a concretização de alguns hábitos decisivos que não deixam de ser internalizados sem a ocorrência de maiores sacrifícios.

Deve-se convencer a muita gente que o estudo é também um trabalho, e muito fatigante, com um tirocínio particular próprio, não só muscular-nervoso, mas intelectual: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e mesmo sofrimento. [...] Muitos pensam, inclusive, que as dificuldades são artificiais, já que estão habituados a só considerar como e fadiga o trabalho manual. (GRAMSCI, 1985, p. 127)

Mas a atividade intelectual desenvolve-se num contexto bem concreto. Lembremos que estamos imersos na sociedade capitalista, como tal, regida fundamentalmente pela lógica da mercadoria e do produtivismo.

No que tange à esta pesquisa, cujo objetivo vem se materializando em discorrer sobre a práxis político-educativa do sujeito potencialmente revolucionário no interior da Associação de Moradores do Bairro Serrinha (AMORBASE), algumas dificuldades precisam ser mencionadas.

No que tange a um maior detalhamento sobre os primeiros anos de atuação da AMORBASE – o que necessariamente passou a exigir de nossa parte o diálogo com a “velha guarda” –, foram encontrados alguns obstáculos. Intentamos estabelecer contato com quatro moradores que faziam parte do grupo que fundou a AMORBASE. Dos quatro, apenas dois manifestaram interesse em contribuir efetivamente com nossa pesquisa.

De fato, chegamos inclusive a manter um contato inicial com os dois sujeitos que manifestaram desinteresse quanto a sua participação na pesquisa. Tais contatos permitiram efetivamente uma conversa preliminar. Um deles, o médico sanitarista Dr. Fonseca – irmão da militante cearense Rosa da Fonseca – foi o primeiro presidente da AMORBASE e primeiro diretor do Posto de Saúde Luiz Albuquerque, localizado no bairro Serrinha. Uma vez que a conversa não evoluiu, optamos então por desistir de continuar mantendo contato com os mesmos. Dessa forma, no sentido de trazer informações mais detalhadas sobre os primeiros anos da história da entidade, foi-nos útil o acesso aos documentos mais antigos da AMORBASE, o que nos possibilitou ter contato com informações extremamente relevantes.

No que diz respeito mais propriamente ao trabalho de campo, iniciado em 2020, a

¹³ A atividade teórica não é, seguramente, práxis, uma vez que é tão somente produtora de ideias. Para uma reflexão mais pormenorizada sobre práxis e atividade teórica ver especialmente Sousa Júnior (2021).

pandemia de SARS-COV-19 trouxe igualmente muitos desafios. O primeiro deles refere-se ao fato de que o autor desta pesquisa é asmático. Sabidamente, os asmáticos pertencem a um dos grupos de risco, podendo ser mais facilmente acometidos pela COVID-19.

Outro desafio, ligado também à pandemia, refere-se ao fato de que muitas atividades presenciais realizadas pela AMORBASE ou haviam sido suspensas ou foram mesmo transferidas para o formato virtual. Some-se a isso toda a ansiedade causada pela dinâmica horrenda dos problemas políticos e econômicos que foram se avolumando graças a atitude irresponsável de um governo radicalmente imperializado e com características abertamente fascistas.

Tudo isso abateu-nos de tal forma que acabamos sendo tomados por um desânimo inominável. Com efeito, não estávamos dispostos a participar de nenhuma atividade virtual. Tal fato também acabou por repercutir negativamente no processo de orientação, pois acabamos optando por isolar-nos, haja vista a nossa resistência em participar de conversas remotas ou mesmo por outras redes sociais. Pode-se argumentar que essa é uma realidade sem volta, mas estamos falando do presente e não do futuro.

Na verdade, o nosso maior desejo era ver gente de carne e osso, o quanto antes. Costumamos afirmar que “ruim com gente, pior sem gente”. Considerando o nosso envolvimento direto na luta da associação, iniciada mais organicamente em 2018, pensamos que tais desafios que surgiram no momento da atividade de campo foram mais ou menos atenuados.

Este trabalho está organizado em torno de seis capítulos (contando introdução e conclusão), que se dividem em torno do que estamos denominando de “Questões de primeira ordem” e “Questões de segunda ordem”. Com efeito, os capítulos encontram-se lastreados pelos elementos constitutivos da teoria e da empiria.

No capítulo dois – que abre as questões de primeira ordem –, optamos por apresentar alguns tópicos introdutórios que consideramos relevantes para o encaminhamento da discussão. A nosso ver, uma vez que tais tópicos estão intimamente relacionados com a temática aqui estudada, sua apresentação pode ser vista como uma espécie de *porta de entrada* a ser acessada pelos possíveis leitores/leitoras deste trabalho, antes mesmo de iniciarem a leitura dos desenvolvimentos mais de fundo que estruturam a pesquisa. Com efeito, vamos encontrar nessa porta de entrada um debate sucinto sobre a problemática da *relativização da escola*, passando pela reflexão sobre *o sujeito social potencialmente revolucionário* e ainda sobre as *práxis conflitantes*. O capítulo encerra-se com uma reflexão sobre *educação, educação popular e movimentos sociais*, onde o foco foi um diálogo com os educadores Dermeval Saviani e

Miguel Arroyo.

“A crise estrutural do capital enquanto crise do Estado de Bem estar-social” nomeia o terceiro capítulo, que dá continuidade às questões de primeira ordem. Aqui, buscamos refletir sobre a crise do capital, ancorando-nos em autores como István Mészáros, Geovanni Arrighi e outros teóricos brasileiros. Buscamos ainda relacionar tal crise com os desafios do mundo do trabalho e da educação e aqui também sempre apoiando-nos em autores situados no campo propriamente marxista. Neste capítulo, nosso objetivo foi destacar as circunstâncias que já por várias décadas vêm desafiando virulentamente a práxis político-educativa do sujeito social potencialmente revolucionário.

O capítulo quatro abre as questões de segunda ordem e intitula-se “O princípio pedagógico fundamental em Marx”. Neste capítulo destacam-se questões de ordem mais teóricas iniciadas no terceiro capítulo. A categoria da práxis é destacada em suas várias dimensões, o que incluiu também a forma como esta se apresenta no interior do programa marxiano de educação. A reflexão sobre a categoria da práxis exigiu um sucinto debate com vários autores não situados propriamente ao campo da educação, uma vez que foram estes pensadores que mais avançaram no debate sobre a categoria da práxis. Em nosso entendimento, em termos teóricos, consideramos esta parte a mais importante do trabalho, haja vista que representa o *momento fundamental* que sustenta o horizonte teórico-metodológico da pesquisa por nós empreendida.

Os aspectos atinentes mais propriamente à empiria foram apresentados no capítulo quinto, intitulado *Práxis político-educativa da Associação de Moradores do Bairro da Serrinha (1980-2021)*. Neste capítulo buscamos apreender nosso objeto de estudo dentro da totalidade, exigindo primeiramente a apresentação do campo empírico e sua relação com os desenvolvimentos mais amplos que caracterizam a dinâmica sociopolítica e econômica da realidade brasileira. Nesta parte, como não poderia deixar de ser, elencamos também as principais atividades desenvolvidas pela entidade priorizando aquelas que, seguramente, expressaram de forma mais profunda as preocupações da AMORBASE com a questão do mundo do trabalho e da educação.

Por fim, nas considerações finais, sustentamos que a práxis é a categoria que melhor pode responder à problemática do processo de formação política da classe trabalhadora e das demais camadas oprimidas no interior da crise estrutural do capital, enfatizando ainda a importância das dimensões constitutivas do programa marxiano de educação no âmbito de uma educação que vá para além do capital.

2 QUESTÕES DE PRIMEIRA ORDEM

2.1 Relativizando a escola

O fato de termos optado por tematizar pedagogicamente a práxis político-educativa não nos levou, de modo algum, a enveredarmos por um caminho voltado à secundarizar, ou mesmo, negar, a importância da escola enquanto atividade mediadora imprescindível na superação das relações estranhadas/alienadas. “A negação da educação escolar para as classes subalternas interessa a quem?” (ARROYO, 2011, p. 294).

A questão é certamente de outra ordem. Pois estamos encaminhando nossa reflexão no sentido de chamar a atenção para o fato de que no interior de uma concepção educativa verdadeiramente revolucionária, portanto entendida como “o desenvolvimento contínuo da consciência socialista” (MÉSZÁROS, 2008a, p. 79), a importância da escola deve ser apenas relativizada. De fato, tal perspectiva por nós adotada pode suscitar inúmeros desconfortos, uma vez que, tal posição, provoca-nos a abraçar o amplo processo de educação/formação do proletariado, obrigando-nos, assim, a rompermos com a segurança do templo escolar (SOUSA JÚNIOR, 2010, p. 37).

Na crise estrutural do capital, os injustificáveis dramas humanos passaram a ser afirmados num patamar ainda mais virulento. A *inflexibilidade e incontrolabilidade* do sistema do capital parecem nos informar que as classes materialmente dominantes não estão dispostas a demonstrar mais nenhum “interesse” em reconhecer algum tipo de reedição de bem-estar social para a classe trabalhadora e às demais camadas oprimidas. E caso isso ocorra em contrário não passará seguramente de uma medida exclusivamente conjuntural (MÉSZÁROS, 2002). Nesse contexto, a escola é gravemente atacada pela pedagogia do capital tornando-a desse modo impermeável até mesmo para políticas educativas meramente reformistas.

É preciso também pontuar que, na crise estrutural do capital sem precedentes que estamos vivenciando, nem tudo é pura negatividade. Naturalmente, emerge também no interior da crise em foco a crença costumeiramente alimentada – e porque não dizer, carregada de uma fé quase religiosa pelos segmentos de esquerda e/ou progressistas – de que mais cedo ou mais tarde “os territórios periféricos”, “as quebradas”, “a centralidade da classe trabalhadora”, “os espaços/lugares de resistência” enfim, uma miríade de “geografias rebeldes” serão capazes de finalmente instituir de uma vez por todas o tão almejado reino da verdadeira liberdade humana.

Em termos puramente pedagógicos, faz-se necessário que avancemos nessa questão nuclear. Pois como educadores que somos, vinculados organicamente às lutas da classe

trabalhadora e demais camadas oprimidas, não basta tão somente que afirmemos aquela crença sem antes ater-nos devidamente ao necessário rigor metodológico. Assim sendo, a questão passa fundamentalmente pela localização da práxis no interior das relações sociais, no sentido de buscarmos seus estreitos e intrincados vínculos com a problemática da formação humana. Assim sendo, precisamos ir mais além e perguntar-nos então *como se manifesta o pedagógico* no interior daquelas “geografias insurgentes” e que *dimensões político-educativas* revelam. Em outras palavras, precisamos colocar o conteúdo no lugar da frase.

O foco deste trabalho está direcionado, portanto, a compreender o tenso e contraditório desenvolvimento político-educativo do proletariado que se processa através das suas *mediações coletivas*. Nesse tocante, cremos estar trafegando sob os trilhos luminosos da concepção materialista da história, tal como formulada por Marx e Engels. Desvencilhada de sua alcunha economicista – tão apregoada pelos seus adversários de classe –, a concepção materialista da história debruça-se, isto sim, sobre o homem/mulher e sua atividade, focando, por certo, nas *atividades* protagonizadas pelo proletariado em sua contraditória *participação/formação* sociopolítica no interior mesmo – como não poderia deixar de ser – da ordem sociometabólica do capital enquanto materialidade realmente existente.

Sob esse aspecto, o conceito de *participação* é de fundamental importância. Ele é válido tanto na atual quanto em qualquer sociedade emancipada do futuro. Em primeiro lugar, seu significado, nas atuais circunstâncias, não é apenas um envolvimento mais ou menos limitado em discussões, geralmente reduzidas ao ritual vazio da “consulta” (seguido pelo superior descaso), mas a aquisição progressiva dos poderes alienados de tomada de decisão por parte do antagonista estrutural do capital que se transforma, no devido tempo, em corpo social de produtores livremente associados. Quanto ao futuro – não importa o quanto esteja distante –, participação significa o exercício criativo, em benefício de todos, dos poderes de tomada de decisão adquiridos, trazendo à tona os ricos recursos humanos dos indivíduos, reunidos a um ponto jamais sonhados nas formas anteriores de sociedade. É assim que o modo de intercâmbio social totalmente equitativo discutido há de combinar o princípio da *autonomia* significativa – pré-requisito da auto-realização dos indivíduos – com a necessidade de *coordenação estrutural geral*. Somente assim se concebe a transformação da operação do processo sociometabólico de reprodução num todo integrado – por ser coerente e cooperativo, e não dilapidador e antagonista da liberdade (MÉSZÁROS, 2004, p. 52-53, grifo do autor).

O processo contraditório no interior do qual vem se desenrolando a participação político-educativa do proletariado só pode ser adequadamente inteligível se antes abordarmos a práxis como categoria de análise por excelência, captando nesse processo suas legalidades atuantes no desenvolvimento da consciência de classe dos trabalhadores enquanto classe para si. Com efeito, é somente no interior dessa práxis que podemos visualizar a existência de um sujeito potencialmente revolucionário.

2.2 O sujeito social potencialmente revolucionário

A ideologia do *fim da história*¹⁴ tornou-se desde a algumas décadas a nova cantilena “revolucionária” burguesa. O malogro da experiência socialista no leste europeu¹⁵, somado à reestruturação produtiva ultraliberal subsequente, parece ter fornecido as bases “objetivas” para que os ideólogos do capital decretassem de uma vez por todas o fim do proletariado e concomitantemente o fim das classes sociais.

A nosso ver, o proletariado só pode ser compreendido nos seus devidos termos de referência como aquele sujeito social destituído dos meios de produção. Pois “nas condições de vida do proletariado encontram-se condensadas todas as condições de vida da sociedade atual naquilo que elas podem ter de mais desumano” (MARX; ENGELS, 2001, p. 38). Como tal, o proletariado sofre, mais aguda e dramaticamente os ditames da sociedade do capital, bem como todos aqueles processos de alienações/estranhamentos daí decorrentes, assentados na prevalência da propriedade privada antagonicamente fundada na contradição entre capital x trabalho, *independentemente da cor do macacão ou do colarinho ou mesmo do quantum de salário*.

Ao trilharmos essa linha de raciocínio, fundamentada materialmente no potencial revolucionário do proletariado, não pretendemos negligenciar as complexidades realmente existentes que atravessam a categoria proletariado no interior do capitalismo contemporâneo. Muito pelo contrário. Foge totalmente ao escopo deste trabalho negligenciar as mutações e metamorfoses do mundo do trabalho (ANTUNES, 2003) expressas pela fragmentação e hierarquizações, pela reestruturação produtiva, pelos impactos do chamado capitalismo de vigilância¹⁶. Naturalmente, todos esses aspectos vêm incidindo muito fortemente sobre o mundo do trabalho e sobre a totalidade do *ser* da classe trabalhadora. O desemprego estrutural, a informalidade, bem como a uberização do trabalho¹⁷ são aspectos da maior importância que

¹⁴ Postulado ideológico cunhado no final da década de 1980 pelo cientista político e economista americano Francis Fukuyama para sustentar que fora do modelo societário colocado em marcha pelo sistema do capital não há alternativas à humanidade, sobretudo dado o fracasso do socialismo *realmente existente* nos países do leste europeu.

¹⁵ O fim da União Soviética em 1990 é considerado um marco que decretou o fim do chamado socialismo real.

¹⁶ “O capitalismo de vigilância reivindica de maneira unilateral a experiência humana como matéria-prima gratuita para a tradução em dados comportamentais. Embora alguns desses dados sejam aplicados para o aprimoramento de produtos e serviços, o restante é declarado como *superavit comportamental* do proprietário, alimentando avançados processos de fabricação conhecidos como “inteligência de máquina” e manufaturado em *produtos de predição* que antecipam o que um determinado indivíduo faria agora, daqui a pouco e mais tarde. Por fim, esses produtos de predições são comercializados num novo tipo de mercado para predições comportamentais que chamo de *mercados de comportamentos futuros*” (ZUBOFF, 2020, p. 18-19, grifo da autora).

¹⁷ “A uberização é um processo no qual as relações de trabalho são crescentemente individualizadas e

devem ser levados em consideração quando situamos o desafio e o fardo do nosso tempo histórico (MÉSZÁROS, 2007).

Questões também de ordem subjetivas mais de fundo são igualmente relevantes e merecem também aqui ser mencionadas. Esse parece ser o caso da ideologia pós-moderna que, através de sucessivas aproximações, vem tentando descaracterizar a luta da classe trabalhadora através da “armadilha da identidade” (HAIDER, 2019). Não somente. *A plataformização e a aplicabilização*¹⁸ da produção da existência humana devem também aqui ser mencionadas. Pois no movimento de radicalização da concentração e centralização do capital – movimento esse mediado pela tecnologia –, *a subjetividade e o conjunto das relações sociais em redes* passam a ser fortemente reféns dos ditames do capital¹⁹. Trata-se, efetivamente, de uma subjetividade amoldada grandemente às necessidades de reprodução e acumulação de capital em escala global. Esse potencial amoldamento subjetivo insere-se num ritmo mercantil avassalador fundado exclusivamente no poder inexorável da “dança das mercadorias”, apresentada fetichisticamente no palco luminoso das “ferramentas” digitais onde passamos a ter “o mundo” (do capital, obviamente) em nossas mãos. Tal “poder” de dispor ilimitadamente do “mundo digital” potencializa enormemente a formação do “sujeito neoliberal” (LAVAL; DARDOT, 2016), um modelo educativo fundado no empresariamento de si mesmo.

Uma vez que a realidade é inexoravelmente contraditória e, portanto, sempre aberta em termos de horizontes sociais, no interior desses desenvolvimentos há também potencialidades emancipatórias que não podem ser desconsideradas.

Poderíamos ver nesses brutais processos de desestruturação produtiva, de sem terra, de desemprego, de perda da estabilidade e dos direitos conquistados, a persistência das pedagogias de desumanização. Mas podemos ver também nas resistências a esses processos de desumanização Outras Pedagogias que retomam e afirmam a centralidade, da imediatez da produção e reprodução da existência, para a formação humana. (ARROYO, 2012, p. 82)

Ressalte-se que estamos aqui nos referindo ao *ser* da classe trabalhadora. Como tal,

invisibilizadas, assumindo, assim, a aparência de “prestação de serviços” e obliterando as relações de assalariamento e de exploração do trabalho” (ANTUNES, 2020, p. 11).

¹⁸ Estamos nos referindo à presença massiva de plataformas e aplicativos mediando as relações sociais. No entanto, não podemos perder de vista que o fundamento ontológico dessas ferramentas digitais se encontra aferrado, “como uma maldição”, no momento fundante representado pelo trabalho como categoria ontológica por excelência.

¹⁹ “A realidade virtual tende a ocultar as razões, os significados e até a deslocar experiências e, sobretudo, os atores tanto aqueles que as vivenciam e padecem como aqueles que produzem. A realidade virtual usa e abusade aspectos parciais que em vez de revelar a realidade tende a torná-la incompreensível. A realidade que nos chega desse mundo midiático, virtual se caracteriza pela escassez analítica e reflexiva, pelo ocultamento das múltiplas determinações sociais, políticas, econômicas e culturais. O persistente real vivido pode ficardesfigurado e ocultado” (ARROYO, 2013, p. 129-130).

o mesmo é seguramente atravessado por múltiplas determinações que efetivamente não podem ser desprezadas pela reflexão teórica. Esse parece ter sido o procedimento adotado por Iasi (2012) quando se referiu às metamorfoses da consciência de classe, notadamente no estudo que realizou sobre a trajetória do Partido dos Trabalhadores (PT). Neste estudo, Iasi (2012) cita um exemplo bem interessante sobre as múltiplas determinações que atravessam o ser da classe trabalhadora e como estas são também portadoras de potencialidades emancipatórias que incidem sobre a formação da consciência dos sujeitos sociais.

Vejamos como o autor apresenta o problema:

Madeira saía do quartel cabisbaixo. Trazia dentro de si uma raiva maior que o mundo e uma angustia inexplicável. Desde sempre alguém lhe impunha ordens. Ainda era criança quando saía de casa para a escola e ouviu o zumbido de bala passando por sua cabeça, seu pai na porta de casa segurava o revólver e dizia calmamente: “não é nada não...é sópra te aligeirar!” Assim foi no trabalho, ainda adolescente, quando acertou um direto no capataz, no ritmo infernal da fábrica. No quartel sempre pagando castigos por não se dobrar. Madeira saía do quartel cabisbaixo quando olhou para a rua e viu alí, desenhada no chão, na rua, uma grande estrela e dentro dela duas letras: PT. O que seria aquilo? Depois soube que a sigla queria dizer: Partido dos Trabalhadores! Dos trabalhadores? Aquela estrela tinha sido pintada na rua para ele, esperava por ele passando aquela manhã com sua raiva. Foi até a sede do partido e disse decidido: “como faz para entrar neste partido”? (IASI, 2012, p. 73-74)

Para logo em seguida afirmar:

É no movimento vivo da classe que esta se move. Aquilo que encontra mediação, seja na práxis individual dos seres humanos, seja na práxis coletiva (que podem ir desde grupos imediatos até ações de classe), é a singularidade que compõe a ação humana diante do mundo na forma de uma intencionalidade que deve agir comprimida pela materialidade determinada. (IASI, 2012, p. 76)

O que precisamos reforçar aqui é o fato de que tomamos o proletariado fundamentalmente como aquela classe que é destituída dos meios de produção. Dispondo tão somente da sua força de trabalho para sobreviver²⁰, o proletariado diverso – enquanto manifestação da *totalidade da força de trabalho*²¹ – que tem assim o potencial de imprimir à

²⁰ “As classes operárias industriais constituem-se, em sua totalidade, de trabalhadores manuais, desde a mineração até os diversos ramos da produção industrial. Restringir o agente social da mudança aos trabalhadores manuais não é obviamente a posição do próprio Marx. Ele estava muito longe de pensar que o conceito de “trabalhador manual” proporcionaria uma estrutura adequada de explicação sobre aquilo que uma mudança social radical demanda. Devemos recordar que ele está falando de como, pela polarização da sociedade, um número cada vez mais de pessoas é proletarizado. Assim, *é o processo de proletarização – inseparável do desdobramento global do sistema do capital – que define e em última instância estabelece o problema. Ou seja, a questão é como a maioria esmagadora dos indivíduos cai em uma condição na qual perde todas as possibilidades de controle sobre sua vida e, nesse sentido, tornar-se proletária*” (MÉSZÁROS, 2007, p. 70, grifo nosso)

²¹ “São os motoboys nas ruas das cidades transitando informações (na forma de documentos ou mercadorias mas de alto valor agregado); são os motoristas de caminhões de todos os tamanhos trafegando incessantemente, 24

realidade social um projeto de sociedade assentado na *igualdade substantiva*. Assim sendo, as questões prevaletentes que particularizam o ser da classe trabalhadora no atual estágio de desenvolvimento do sistema do capital não anulam de forma alguma o florescer de coágulos de sociabilidade (ANTUNES, 2020), com irrecusável potencial pedagógico emancipatório.

Assim sendo, “não se trata de saber qual finalidade se configura no momento para este ou aquele proletário, ou mesmo para o proletariado no seu todo. Trata-se de saber o que o proletariado é e o que ele será obrigado historicamente a fazer, de acordo com este ser” (MARX; ENGELS, 2001, p. 38). Dessa forma, não nos pareceu adequado identificarmos as potencialidades emancipatórias do proletariado partindo do seu estado meramente psicológico ou mesmo de uma “mão invisível” revolucionária. Interessou-nos, fundamentalmente, refletir sobre a práxis político-educativa materializada em *programas de ação elaborados intencionalmente* que, eventualmente, são instituídos pelos trabalhadores em sua permanente luta pela produção material da sua existência.

Em suma, o “momento de verdade” da potencialidade revolucionária do proletariado, buscamos, primordialmente, na condução da sua práxis, ou seja, na sua *existência atuante*, como diria Marx. Dito isto, é preciso enfatizar desde já que o presente estudo não encontra lastro numa pedagogia indolente desperdiçadora das luminosidades fornecidas pelo amplo processo de formação da classe que vive do trabalho.

Com efeito, o desenvolvimento da consciência de classe dos trabalhadores não pode ser dissociado da sua relação com a práxis político-educativa dos setores dominantes. Daí a necessidade de compreendermos que estamos diante de práxis irremediavelmente conflitantes.

2.3 Práxis conflitantes

Uma das luminosas noções que efetivamente sustenta todo o vigamento do método materialista dialético esboçado por Marx e Engels, é, seguramente, *relação*. Com efeito, burguesia e proletariado, trabalho assalariado e propriedade privada, capital e trabalho, valor de troca e valor de uso, são noções que ganham vitalidade se antes são apreendidas

horas por dia, levando insumos para a produção na *hora certa*; são os projetistas, engenheiros, que, também expulsos do trabalho regularizado pela carteira de trabalho, mantêm seus escritórios onde for possível e por conta própria; são todos os tipos de transitários de carga e de técnicos que organizam o tráfego nas ruas ou no ar. Nos *call-centers* de todos os ramos, cujos trabalhadores também conformam o atual proletariado urbano, operam-se informações de venda, compra e consertos de todo tipo de mercadorias e serviços. São os trabalhadores *certos* que precisam realizar o trabalho *certo*, no lugar *certo*, aparentemente no tempo *certo*, na quantidade e na qualidade *certa* para imprimir à rotação do capital tempos cada vez mais comprimidos” (FERRARI, 2012, p. 11-12, grifo da autora).

adequadamente em suas intrincadas *relações*.

Concernente à práxis político-educativa do sujeito social potencialmente revolucionário as coisas não se passam diferente. Nesse tocante, é preciso pontuar que as mediações coletivas instituídas eventualmente pelo proletariado encontram-se assim intimamente *relacionadas* com o seu *antagonista estrutural*: a práxis político-educativa dos setores materialmente dominantes.

É por isso que ao colocarmos em perspectiva a práxis político-educativa da classe-que-vive-do-trabalho, devemos também ter em mente o seguinte aspecto em nada negligenciável: o fato de que há igualmente uma práxis político-educativa do sujeito abertamente reacionário/conservador, portanto, da burguesia, mantendo com àquela uma íntima *unidade de contrários* atravessada por antagonismos irreconciliáveis. Dessa forma, não nos parece adequado sustentarmos idealisticamente que os movimentos sociais emancipatórios “encarnam uma verdadeira práxis”²². Pois a única verdade implicada na reflexão sobre a práxis é o fato de que a mesma é designadamente atividade humana que transforma a realidade material – tanto natural como social –, o que obriga-nos a colocarmos a questão nos seguintes termos de referência: enquanto a práxis político-educativa do sujeito social potencialmente revolucionário reveste-se de potencialidades civilizatórias²³ – com impactos positivos para toda a humanidade –, a segunda, por seu turno, nutrisse de elementos próprios da barbárie, tal como o ódio na política e a reinvenção das direitas no Brasil (MIGUEL *et al.*, 2018).

Em verdade, a questão de fundo que a nosso ver parece atravessar esse segundo tipo de práxis é, efetivamente, o problema referente ao *permanente empobrecimento humano em todas as dimensões de sua existência*, incluídos aí os aspectos materiais e intelectuais/culturais. Assim sendo, poderíamos nos perguntar: não seria a reinvenção das direitas no Brasil uma manifestação cabal do segundo tipo de práxis político-educativa²⁴?

No campo das contradições ubiquamente explosivas próprias do modo burguês de

²² “De modo sintético, e para ater-se a algo essencial, pode-se dizer que, em se tratando de movimentos sociais emancipatórios, fundados sobre princípios e valores como liberdade, justiça e igualdade (no que se distinguem dos movimentos não emancipatórios, os quais, se bem que também almejam uma superação ou transformação do *status quo*, o fazem embebidos em valores passadistas/nostálgicos e/ou ultrarreacionários, como no caso do romantismo reacionário laico e do fundamentalismo religioso), eles encarnam uma *verdadeira práxis*” (SOUZA, 2004, p. 11, grifo do autor).

²³ A nosso ver, o ponto alto capaz de realizar efetivamente essas potencialidades civilizatórias é a sociedade comunista. Tal fato leva-nos inevitavelmente a refletir sobre a problemática da revolução enquanto processo pedagógico por excelência. Na sociedade comunista, o modelo de ser humano a ser formado encontra lastro numa humanidade rica de necessidades verdadeiramente humanas. Ou seja, as questões de ordem qualitativas subordinam as questões de ordem meramente quantitativas.

²⁴ Ver, por exemplo, Esther Solano, *O ódio como política: a reinvenção das direitas no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2018.

organização social, as duas classes fundamentais da sociedade – proletários e burguesia – debatem-se pela hegemonia numa luta de classes encarniçada. Com efeito, em um determinado momento do desenvolvimento histórico, tais contradições *podem* tomar a forma de uma revolução.

Assim sendo, se a preparação militar cumpre, certamente, papel decisivo no momento mesmo do “assalto aos céus” e, nesse sentido, a revolução é certamente aquela dimensão da práxis que radicaliza o processo de formação do homem/mulher (SOUSA JÚNIOR, 2010), é preciso pontuar, desde já, que, um *longo período de aprendizados políticos* antecedem o momento explosivo expresso pela atividade revolucionária do proletariado. Assim sendo, neste estudo, procuramos nos debruçar prioritariamente sobre “aqueles processos menores de educação” (SOUSA JÚNIOR, 2010) que, no interior da sociedade do capital, estão contraditoriamente inscritos na luta pelos chamados *direitos sociais*; na luta, por assim dizer, pelas *questões imediatas* que tanto afligem a vida da classe trabalhadora.

2.4 Educação, Educação Popular e movimentos sociais

Ao optarmos por tematizar a práxis político-educativa do sujeito social potencialmente revolucionário somos inevitavelmente motivados a deslizar mesmo que em breves linhas e de forma indicativa sobre a temática/problemática *movimentos sociais e educação*.

Anote-se que, no campo da pedagogia, essa temática já havia sido pontuada, colocada em perspectiva pelo educador Paulo Freire, mormente em sua magistral *Pedagogia do Oprimido* (2005). Neste livro, Freire assinala a presença marcante dos movimentos de rebelião que lutam por humanização, notadamente os movimentos de jovens e dos Sem Terra. Fica aqui patente que no âmbito da Educação Popular, inaugurada pelo educador pernambucano, os movimentos sociais constituem uma das dimensões fundamentais de sua concepção pedagógica. Essa presença dos movimentos sociais na obra de Freire levou o educador Miguel Arroyo a sugerir que nesse particular sejam realizadas pesquisas sobre a relação do legado freireano com os movimentos sociais populares.

Nosso intento, nesta parte do trabalho, constitui dialogar sucintamente e de forma indicativa – ou ainda: como primeiras aproximações – com alguns autores do campo da educação, objetivando identificar como se dá o relacionamento entre educação e movimentos sociais no interior das suas abordagens. Para tanto, elegemos como nossos principais interlocutores, os educadores brasileiros Miguel Arroyo e Dermeval Saviani, nomes de

destaque no interior das pesquisas em educação.

Inicialmente, precisamos reconhecer o esforço da sociologia²⁵ em realizar pesquisas pioneiras sobre a temática movimentos sociais. Nos estudos sociológicos, a temática movimentos sociais comparece em grande medida vinculada à questão urbana. A questão urbana passou a ganhar importância no interior da ditadura empresarial-militar que eclode no Brasil na década de 1960.

O tema dos movimentos sociais constituiu-se numa das grandes novidades na sociologia brasileira nos anos de 1970-1980, tendo sido considerado, por alguns analistas, como fonte de renovação nas ciências sociais e da forma de fazer política. O destaque inicial foi a emergência dos movimentos sociais populares urbanos, reivindicatórios de bens e equipamentos coletivos de consumo e questões ao redor da moradia, usualmente articulados territorialmente ao nível do bairro ou de uma região. Eles também tiveram papel de destaque nas frentes de luta contra o regime militar. (GONH, 2015, p. 07)

No Brasil, Ilse Scherer-Warren e Maria da Glória Gohn – apenas para ficarmos em alguns exemplos – são algumas das principais referências no que tange ao estudo da temática movimentos sociais. Nas reflexões dessas duas autoras, podemos identificar uma tentativa de apreender os processos de continuidade e descontinuidade presentes na dinâmica dos movimentos sociais, a partir de um procedimento, a nosso ver, ancorado num modelo metodológico baseado na construção de uma *tipologia dos movimentos sociais*, arrimada fundamentalmente na compreensão das transformações de cunho *identitário-cultural* – como cultura política – que parecem atravessar os modos de agir dos sujeitos que participam dos coletivos sociais diversos.

A partir do nosso olhar crítico, mencionemos ainda algumas ideias extremamente problemáticas que se destacam nas reflexões daquelas autoras. Tomemos como exemplo aquelas formulações que localizam os movimentos sociais – tidos como *atores sociais* – ora como protagonistas *da* sociedade civil, ora como protagonistas *na* sociedade civil, lutando exclusivamente nos marcos da *cidadania*.

Da nossa parte, a sociedade civil só pode ser compreendida como *uma arena de lutas*, perpassada, como diz Gramsci (1985), por aparelhos privados de hegemonia enquanto expressão da luta de classes. Isso significa, de pronto, que a sociedade civil não é um sujeito em si. Já no que diz respeito à cidadania, esta noção não dá conta da radicalidade da luta pela produção material da existência no interior da sociedade do capital, ficando presa aos contornos ideológicos do pensamento liberal democrático-burguês.

²⁵ Ver especialmente Gohn (2014).

Para Gonh (2014, p. 251):

Movimentos sociais são ações sociopolíticas construídas por atores sociais coletivos pertencentes a diferentes classes e camadas sociais, articuladas em certos cenários da conjuntura socioeconômica e política de um país, criando um campo político de força social na sociedade civil. As ações se estruturam a partir de repertórios criados sobre temas e problemas em conflitos, litígios e disputas vivenciados pelo grupo na sociedade. As ações desenvolvem um processo social e político-cultural que cria uma identidade coletiva para o movimento, a partir dos interesses em comum. Esta identidade é amalgamada pela força do princípio da solidariedade e construída a partir da base referencial de valores culturais e políticos compartilhados não institucionalizados.

Duriguetto e Montaña (2011), refletindo sobre os movimentos sociais – bem como sobre os chamados *novos movimentos sociais* –, chamam a atenção para as diferenças encontradas nos vários tipos de ações coletivas. Tal procedimento, conforme assinalado pelos autores, pode ajudar-nos a melhor conceituarmos os movimentos sociais no sentido de apreender as suas especificidades. Duriguetto e Montaña (2011) destacam as diferenças existentes entre *ONG*, *mobilização social* e *movimento social*. Enquanto a mobilização social remete à uma determinada atividade com fim em si mesma, a ONG atua num sentido alheio aos movimentos sociais. Na ótica desses autores, “[...] um movimento social caracteriza uma organização, com relativo grau de formalidade e de estabilidade, que não se reduz a uma dada atividade ou mobilização” (DURIGUETTO; MONTAÑO, 2011, p. 264).

No campo da educação, os movimentos sociais populares passaram também a ser objeto de estudos, sobretudo num momento em que se notabilizava o surgimento do que se convencionou denominar de *educação popular*. Segundo Saviani (2019, p. 150):

A mobilização que toma vulto na primeira metade dos anos de 1960 assume [...] nova significação. Em seu centro emerge a preocupação com a participação política das massas a partir da tomada de consciência da realidade brasileira. A educação, assim, passa a ser vista como instrumento de consciëntização. A expressão “educação popular” assume, então, o sentido de uma educação do povo, pelo povo e para o povo, pretendendo-se superar o sentido anterior, criticado como sendo uma educação das elites, dos grupos dirigentes dominantes, para o povo, visando controlá-lo, manipulá-lo, ajustá-lo à ordem existente.

Concernente à educação, os movimentos sociais passaram a ser observados a partir de dois focos: como *força social* organizada – nesse caso demandando também uma melhor educação para os trabalhadores, com o acento direcionado exclusivamente à luta por educação escolar –, mas também passaram a ser concebidos, através de suas lutas, como *sujeitos pedagógicos*. Como sujeitos pedagógicos, portanto, os movimentos sociais não demandariam tão somente escolarização. Muito pelo contrário. Uma vez que suas ações carregavam ao

mesmo tempo um inegável peso pedagógico, capaz de educar a classe trabalhadora através das suas lutas, a temática da educação foi sendo abordada numa perspectiva assentada na formação humana, conceito certamente mais abrangente.

Um autor importante no interior do debate sobre a temática movimentos sociais e educação é indiscutivelmente o educador Miguel Arroyo. Esse educador brasileiro vem desde a década de 1980 desenvolvendo fecundas reflexões sobre essa temática. Mas, antes mesmo de iniciarmos nosso breve diálogo com esse ilustre educador, analisemos, mesmo de forma bastante sucinta, a forma como Dermeval Saviani (2019) – outro ilustre educador – entende a relação movimentos sociais e educação. Com isso, pretendemos demonstrar que nas reflexões de Saviani (2019), a educação escolar é superdimensionada de tal forma que para a pedagogia histórico-crítica, os processos educativos desenvolvidos no interior dos movimentos sociais populares – enquanto manifestações da práxis político-educativa – não encontram uma maior acolhida nas formulações do idealizador da pedagogia histórico-crítica²⁶.

Mesmo reconhecendo nosso limitado conhecimento sobre a vasta literatura marxiana, arriscamos afirmar que o superdimensionamento da educação escolar sempre passou ao largo das preocupações pedagógicas elaboradas por Marx e Engels. Os revolucionários alemães não se cansaram em evidenciar o papel formativo das coalizões/associações proletárias de todo tipo – com seus limites e possibilidades –, que foram surgindo no interior da luta de classes. Para Saviani (2019), segundo nos parece, os movimentos sociais populares só têm importância enquanto *força social*²⁷.

Como tal, uma força social, em termos puramente pedagógicos, se restringiria à demandar única e exclusivamente educação escolar. Poderíamos perguntar-nos: como os movimentos sociais populares *aprendem* que a educação escolar tem importância no interior das suas lutas? O que destacam nesse aprendizado? Lamentavelmente tais questões passam ao largo das preocupações de Saviani.

Não digam que a força social exclui igualmente a força pedagógica. Não há jamais

²⁶ Consideramos importante assinalar de pronto que esse debate crítico com a pedagogia histórico-crítica, e em especial com o educador Dermeval Saviani, deve ser visto como uma primeira aproximação ao debate aqui proposto. Nesse sentido, tal debate inicial não está certamente imune a possíveis equívocos que poderão ser problematizados em trabalhos futuros.

²⁷ No livro *História das ideias pedagógicas no Brasil*, em particular, Saviani (2013b) discorre muito brevemente (um pouco mais de uma página) sobre o que ele denomina de pedagogias contra-hegemônicas. Para tanto, toma como exemplo as iniciativas educativas protagonizadas pelo movimento anarquista e também pelo Partido Comunista Brasileiro (PCB), em meados do século XX, duas expressões da práxis político-educativa. Fora dessa breve consideração sobre pedagogias que acontecem no âmbito de outras expressões da práxis humana, não vamos encontrar reflexões mais aprofundadas sobre tal temática. Lembremos ainda que Saviani, em muitas de suas obras, recorrentemente dialoga com Gramsci, para quem o partido era considerado um educador da classe trabalhadora.

força pedagógica que não seja ao mesmo tempo força social. Mas não esqueçamos: uma força pedagógica que não pode ser limitada unicamente como expressão da educação escolar.

Vejamos mais pormenorizadamente como Saviani (2019) apreende a relação movimentos sociais e educação. Antes disso, destaquemos que o fundador da pedagogia histórico-crítica pontua corretamente que há movimentos sociais pertencentes tanto aos grupos dominantes bem como aos grupos dominados. Nesse sentido, os movimentos sociais em geral podem ser considerados, segundo o autor, como *aparelhos privados de hegemonia*²⁸, noção esta que Saviani (2019) toma emprestada de Gramsci. Em suas palavras:

Assim, os empresários organizam movimentos contra os importos, em defesa do livre comércio, em defesa da propriedade privada, os ruralistas se mobilizam para interferir na mudança do código florestal etc. Para distinguir os movimentos sociais ligados aos grupos sociais integrantes da classe dominante daqueles ligados aos vários segmentos da classe social dominada costuma-se recorrer ao acréscimo do adjetivo “popular”, nomeando-os como “movimentos sociais populares”. (Saviani, 2019, p. 155)

Para Saviani (2019), existem três formas de manifestação quando pensamos o relacionamento entre educação e movimentos sociais. Tais relações são apresentadas nos seguintes termos: *educação nos movimentos sociais*; *educação dos movimentos sociais* e, não menos importante, *movimentos sociais pela educação*. Nas palavras de Saviani (2019, p. 159):

Em suma, as relações entre a educação escolar, tal como preconizada pela pedagogia histórico-crítica, e os movimentos sociais organizados por segmentos da classe trabalhadora apresentam-se na forma da ação recíproca: por um lado, a educação escolar é necessária aos movimentos sociais, pois provê instrumentos indispensáveis seja às próprias atividades educativas dos movimentos sociais, seja às demais atividades por eles realizadas. Por outro lado, a educação escolar necessita dos movimentos sociais para: i) Respaldar o trabalho da pedagogia crítica nas escolas; ii) Avaliar, pela prática dos movimentos, o que é ensinado e aprendido nas escolas; iii) Absorver na prática escolar elementos da prática dos movimentos e estreitar os vínculos com as necessidades dos trabalhadores.

Concluindo seu posicionamento sobre a relação movimentos sociais e educação, segundo a perspectiva defendida pela pedagogia histórico-crítica, Saviani (2019) apresenta-nos então o seu entendimento sobre como se deve processar “o desenvolvimento da consciência social proletária como premissa para a ação política e ideológica eficaz” (SAVIANI, 2019, p. 205). Para tanto, indica-nos dois aspectos que devem estar, de preferência, organicamente entrelaçados: “Trata-se da educação, com destaque para a forma escolar, e a própria ação das massas organizadas” (SAVIANI, 2019, p. 205).

²⁸ Toda relação hegemônica é seguramente uma relação pedagógica.

A nosso ver, a organização das massas referida por Saviani (2019) – que nada mais é do que a expressão mais radical da luta de classes – carrega em si um princípio pedagógico imanente, fruto da práxis político-educativa. Podemos constatar tal fato em Marx (2017, p. 146, grifo nosso) que assim coloca a questão: “Nessa luta – verdadeira guerra civil –, *reúnem-se e desenvolvem-se todos os elementos* necessários a uma batalha futura”. Que elementos desenvolvidos na luta (certamente educativos) poderiam ser aqui destacados? A pedagogia da cooperação, da responsabilidade, do planejamento, da solidariedade, da igualdade, da liberdade²⁹, da divisão não hierárquica do trabalho, os símbolos, as marchas, os enfrentamentos, enfim, todo o “currículo” da pedagogia dos movimentos sociais seriam aprendizados menores frente aos aprendizados da educação escolar? Porque tais elementos presentes no “currículo” da pedagogia dos movimentos sociais não são devidamente tematizados pela pedagogia histórico-crítica?

Podemos assim afirmar, referenciados nesse breve diálogo com Saviani (2019), que temos aí unicamente uma relação que é estabelecida tão somente nos marcos das questões de ordem puramente escolar. Com efeito, para Saviani (2019), a força social representada pelos movimentos sociais parece não apontar igualmente para uma *força pedagógica* para além da escola. E, se há aí o reconhecimento, por parte de Saviani (2019), que os movimentos sociais carregam um princípio educativo imanente, tal questão não é abordada nos devidos termos, tal como podemos captar através das elaborações formuladas por Marx e Engels.

Se tomarmos apenas como exemplo as preocupações educacionais do MST – que foram tão sensivelmente abordadas num instigante estudo realizado por Caldart (2012), aqui por nós já mencionado –, vamos perceber largamente que a concepção de educação de Saviani é extremamente limitada, não conseguindo, portanto, apreender o amplo processo de formação da classe trabalhadora e do conjunto dos oprimidos quando estes se unem para lutar pelos seus interesses de classe. Em resumo, sobre as luminosidades pedagógicas da práxis político-educativa do sujeito social potencialmente revolucionário, Saviani (2019) nada tem a nos dizer.

Com o educador Miguel Arroyo as coisas se passam de forma bastante diferente. Pois a temática educação e movimentos sociais, em Arroyo, assume virtualidades pedagógicas mais de fundo porque estão sempre apoiadas numa concepção de educação mais ampla. Com

²⁹ Lembremos que Mészáros (2008a) afirma que os desafios educacionais presentes no contexto de crise societal estrutural não podem ser enfrentados adequadamente se ficarem restritos aos limites da educação formal, uma vez que as instituições formais de educação são apenas uma parte do sistema global de internalização. Em outro estudo (MÉSZÁROS, 2009), o filósofo húngaro considera que o planejamento, a responsabilidade, a cooperação, a solidariedade, a liberdade e a igualdade, são todos termos que exprimem as categorias centrais da teoria socialista.

Miguel Arroyo somos convidados então a pensar a relação movimentos sociais e educação de forma mais dialética³⁰, isso a partir de uma concepção de educação que consegue enxergar que a luta coletiva da classe trabalhadora se encontra impregnada de pedagogia. Isso porque, conforme Arroyo (2011, p. 186):

Quando se trata do direito à educação, o problema fundamental da sociedade brasileira não está na negação da escola. Isso é muito e, ao mesmo tempo, é pouco. Como profissionais da educação, não somos contra a escola nem poderíamos ser, mas relativizamos a escola. Entendemos que o mais grave não é a inexistência de uma política que permita ao povo entrar na escola e alí permanecer. O mais grave é que não há uma política que favoreça a educação do povo através de suas lutas. Pelo contrário, nos próprios governos, que tanto enfatizam a política educacional como expressão de seu compromisso social e como expressão de seu democratismo e igualitarismo, é fácil detectar uma política expressa, nesses mesmos governos, no sentido de esmagar o movimento político-educativo que constitui a prática do povo. Há uma política definida visando embrutecer o povo, mantê-lo intelectualmente pobre, ignorante não só do saber sistematizado, mas da percepção de quem ele é enquanto classe e enquanto sujeito histórico e cidadão.

No interior da abordagem desse ilustre educador, a produção material da existência é compreendida como princípio educativo. Com efeito, a luta pela produção material da existência ganha em qualidade quando protagonizada pelos movimentos sociais populares. Para Arroyo (2012) podemos reter da luta dos movimentos sociais populares aprendizados políticos, falas de posição, desenvolvimento humano, linguagens político-pedagógicas, isso porque, no entendimento de Arroyo (2012), os movimentos sociais populares constituem coletivos de trabalhadores populares atuando numa diversidade de fronteiras de libertação. Como tal, afirmam-se como outros sujeitos que colocam em marcha outras pedagogias de humanização/emancipação frente às pedagogias de desumanização/subalternização.

³⁰ O que não significa que não esteja permeada de problemas relacionados especialmente ao lugar ocupado pela categoria da práxis em suas reflexões. Mais à frente, estaremos abordando sucintamente tal problemática em Arroyo bem como em outros autores.

3 CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL ENQUANTO CRISE DO ESTADO DE BEM-ESTAR SOCIAL

O objetivo dessa parte do trabalho é refletir em breves linhas sobre a crise estrutural do capital, reflexão que estará ancorada especialmente em algumas ideias explicitadas nos estudos de Mészáros (2002), mas não somente. Concernente à reflexão sobre a práxis político-educativa do sujeito social potencialmente revolucionário, tal procedimento pareceu-nos adequado, uma vez que nos informa sobre a materialidade que, na atual quadra histórica, permite-nos situar de maneira mais *realista* a dialética homens/mulheres e circunstâncias.

Dessa forma, a problemática que atravessa a práxis político-educativa pode efetivamente emergir sem deixar de desconsiderar seus limites e possibilidades. Discorrer, mesmo que sucintamente, sobre a crise estrutural do capital nos pareceu ser também um procedimento metodológico adequado, pois dista das metodologias que operam a partir do ponto de vista do capital, uma vez que estas somente visualizam a positividade do sistema e seus defeitos não passam de *momentos turbulentos* que, no *devido tempo*, serão finalmente remediados.

Consideramos igualmente que, no interior da crise regressivo-destrutiva do capital, as questões de ordem metodológicas assumem destacada importância caso queiramos participar crítica e ativamente da batalha das ideias. Isso porque o momento descendente do capital – dada a sua incapacidade de atender minimamente às exigências mais elementares inerentes às necessidades humanas verdadeiramente genuínas – tende a cada vez mais aguçar os processos ideológicos de mistificação da realidade. “Vivemos hoje em um mundo firmemente mantido sob as rédeas do capital, numa era de promessas não-cumpridas e esperanças amargamente frustradas, que até o momento só se sustentam por uma teimosa esperança” (MÉSZÁROS, 2002, p. 37).

A necessidade de colocarmos em perspectiva, mesmo que sucintamente, a problemática da crise estrutural do capital como exigência metodológica fundamental se faz extremamente necessária, pois nunca é demasiado lembrar que a reflexão sobre a práxis político-educativa do sujeito potencialmente revolucionário – conforme indicado quando da apresentação do nosso percurso metodológico – deve seguramente estar lastreada pelas exigências da materialidade concreta que provocam as perguntas/respostas que emergem da luta pela produção da existência. Toda e qualquer concepção pedagógica deve ater-se a esse princípio metodológico e levá-lo até o fim.

O entendimento de que o modo de produção capitalista desde já algumas décadas

encontra-se mergulhado numa crise sem precedentes vem sendo confirmado de maneira mais radical à esquerda do espectro social, portanto, abertamente críticos às promessas de *remediação no devido tempo* das desumanidades do sistema (MESZÁROS, 2002; ARRIGHI, 2013; STREECK, 2018).

Segundo Meszáros (2002), em particular, a crise em foco vem colocando em marcha tendências abertamente catastróficas com consequências para toda a humanidade, a exemplo dos impactos danosos no meio ambiente e, não menos importante, do possível conflito militar encabeçado principalmente pelo imperialismo norteamericano.

Mesmo manifestando em seu diagnóstico uma posição claramente pessimista quanto aos rumos dos acontecimentos – expresso em sua máxima “Barbárie se tivermos sorte” –, Mészáros (2002) não se apresenta como um autor resignado. Muito ao contrário. O filósofo húngaro não deixa de nutrir esperanças quanto a necessidade de imprimirmos novos rumos aos desdobramentos que vêm se dando no interior da atual crise, afirmando firmemente a *atualidade histórica da ofensiva socialista* como mediação decisiva para o bloqueio daquelas tendências destrutivas injustificáveis. Se, no interior dessa tarefa, Mészáros (2002) considera imprescindível o papel representado pela classe trabalhadora dos países capitalistas avançados, notadamente a classe trabalhadora estadunidense, o autor de *Para além do capital* é categórico ao afirmar a força explosiva das contradições de classe na América Latina. Em suas palavras:

[...] o fermento social e intelectual na América Latina promete para o futuro mais do que podemos encontrar atualmente nos países capitalistas avançados. Isto é compreensível, já que a necessidade de mudança radical é muito mais urgente na América Latina do que na Europa e nos Estados Unidos, e as soluções prometidas da “modernização” e “desenvolvimento” demonstraram não passar de uma luz que se afasta num túnel cada vez mais longo. Assim, apesar de ainda ser verdade que o socialismo tem de se qualificar como uma abordagem universalmente viável, que inclua também as áreas capitalistas mais desenvolvidas do mundo, não podemos pensar neste problema em termos de uma sequência temporal em que uma futura revolução social nos Estados Unidos tem de preceder tudo o mais. Longe disso. Pois, dada a enorme inércia gerada pelos interesses ocultos do capital nos países capitalistas avançados, junto com a cumplicidade consensual do trabalhismo reformista nesses países, é muito mais provável que uma convulsão social venha a ocorrer na América Latina do que nos Estados Unidos, com implicações de grande alcance para o resto do mundo. (MÉSZÁROS, 2002, p. 31-32)

Conforme os autores citados anteriormente, radicalmente críticos aos rumos tomados pela crise estrutural em curso, há também o entendimento de que os atuais desenvolvimentos do sistema do capital passaram a colocar profundamente em cheque a possibilidade de uma nova reedição daquilo que se convencionou denominar de Estado de bem-estar social.

O Estado de bem-estar social notabilizou-se em alguma medida como forma política por excelência durante um breve período de tempo, notadamente de 1945 a 1968. A desestruturação das bases objetivas que conformavam o estado de bem-estar social atingiu em cheio, conforme indicado por Streeck (2018), as democracias capitalistas.

O autor argumenta que o capitalismo vem sendo acometido por uma crise tríplice, materializando-se consequentemente numa crise bancária, numa crise fiscal e, não menos importante, numa crise econômica. Streeck (2018) assinala que essa crise em três dimensões vem possibilitando a emergência da *justiça social de mercado* em contraposição à justiça social do período keynesiano de bem-estar social. A justiça social de mercado e toda a ideologia de consumo daí decorrente vem sendo utilizada como mecanismo para conferir legitimidade do sistema do capital – o que só pode ocorrer através da constante liberalização dos mercados.

Mészáros (2002) evidencia o caráter restritivo da experiência de bem-estar que se seguiu posteriormente ao período pós Segunda Guerra Mundial, motivando-nos a sustentar que na verdade não se colocava para o capital nenhuma fase realmente de expansão liberal-democrática. Muito pelo contrário, o Estado de bem-estar social foi uma medida eminentemente *conjuntural*, portanto, *curto-prazista*, requerida tão somente pela retomada de acumulação e concentração de capital obstaculizada pela guerra. Com efeito, o que aquele período de “paz social” revelou foi tão somente uma manifestação ocasional de surtos de bem-estar social que logo em seguida seriam abandonados trazendo assim o capital para os trilhos da normalidade. É por isso que Meszáros nos lembra que:

O desenvolvimento do “Estado de Bem-Estar” foi a manifestação [...] dessa lógica, possível apenas num número muito reduzido de países. Foi limitado, tanto no que se refere às condições favoráveis de expansão tranquila do capital nos países onde tal ocorreu como precondição para o surgimento do Estado de bem-estar, quanto no que se refere à escala de tempo, marcada no final pela pressão da direita radical, ao longo das três últimas décadas, pela liquidação completa do Estado de bem-estar, em virtude da crise estrutural do sistema do capital. (MÉSZÁROS, 2002, p. 23)

No interior da experiência de estado de bem-estar social ocorreram efetivamente alguns desenvolvimentos que beneficiaram em alguma medida a classe trabalhadora. Tais desenvolvimentos permitiram por um limitado período de tempo ao sistema do capital viabilizar minimamente um horizonte mais ou menos integrador para uma massa considerável de trabalhadores. Naturalmente, não se trata aqui de sustentarmos uma linha de desenvolvimento linear fictícia, alheia à lógica desigual e combinada do capital, com todas as contradições daí resultantes em cada formação social específica. “É o ‘método’ da investigação dos objetos no interior de seu próprio desenvolvimento real e dinâmico, que é sempre síntese de múltiplas

determinações” (MINTO, 2014, p. 12).

3.1 Crise estrutural do capital, trabalho e educação: reflexão sobre o amplo processo de formação do sujeito social potencialmente revolucionário

Tais desenvolvimentos limitadamente progressistas localizados no período da chamada “era de ouro do capital” podem assim ser apresentados mais concretamente na forma de incremento de três atividades essencialmente necessárias ao desenvolvimento da consciência de classe dos trabalhadores. Juntas, tais atividades constituíam aquele “momento explosivo” (SOUSA JÚNIOR, 2010), que favoreciam a luta dos trabalhadores e concomitante desenvolvimento de sua consciência de classe enquanto classe para si. Com efeito, estamos nos referindo ao mundo do trabalho, à escola e, não menos importante, à práxis político educativa.

No âmbito do mundo do trabalho, o modelo fordista-taylorista de produtividade e acumulação de capital permitiu uma maior incorporação de amplos segmentos da classe trabalhadora no processo mais diretamente produtivo. As principais características desse modelo foram a produção em larga escala e o consumo de massa. Foi o período da chamada cidadania salarial, responsável assim por incorporar contraditoriamente grandes massas de trabalhadores nos empregos formais.

O modelo fordista apoiava-se na instalação de grandes fábricas operando com tecnologia pesada de base fixa, incorporando os métodos tayloristas de racionalização do trabalho, supunha a estabilidade no emprego e visava à produção em série de objetos estandardizados, em larga escala, acumulando grandes estoques dirigidos ao consumo de massa. (SAVIANI, 2013, p. 429)

No que tange à educação formal ou mais precisamente à instituição escolar, a “era de ouro” caracterizou-se pela consolidação de um tipo de escola em que a profissionalização se subordinava em alguma medida à escolarização. Estamos falando mais especificamente dos sistemas nacionais de educação. A base de tais sistemas fundou-se naqueles elementos presentes nos ideais da democracia liberal-burguesa que vinham sendo propagados desde a Revolução Francesa de 1789.

Os referidos sistemas nacionais de educação se constituíram tomando por base princípios, tais como o caráter público, a universalidade, a obrigatoriedade, a gratuidade e a laicidade e representam um esforço dos Estados nacionais em consolidar as bases materiais e espirituais da sociedade moderna. O Estado aparece, assim, como o agente político que articula, define e controla a aplicação das leis de funcionamento desses sistemas. (SOUSA JÚNIOR, 2014, p. 25)

Não menos importante, durante esse período, foi a inegável combatividade dos instrumentos de luta política dos trabalhadores, notadamente sindicatos e partidos fortemente organizados e com grande potencial mobilizador, em alguma medida, que conseguiu impor alguns limites aos capitalistas no que diz respeito à exploração da força de trabalho. Nesse sentido,

[...] foi possível ao movimento operário, em *condições favoráveis*, obter algumas vantagens para certos setores do movimento. Isto se tornava possível desde que os elementos correspondentes do capital pudessem se ajustar, em escala nacional – de acordo com a dinâmica do potencial de expansão e acumulação do capital – às demandas propostas pelo movimento operário defensivamente articulado. (MÉSZÁROS, 2002, p. 23, grifo do autor)

Tudo muda com o despontar da crise estrutural do capital em meados da década de 1970. De fato, trata-se, efetivamente, de uma crise ainda em curso que vem apresentando formas conjunturais de se manifestar atestando novos contornos da crise que se origina no período citado anteriormente. A crise de 2008, portanto, só pode ser adequadamente inteligível situada no interior desse quadro histórico mais amplo, ou seja, como uma manifestação conjuntural da crise estrutural, provocando-nos igualmente a identificar as continuidades e descontinuidades dessa nova dinâmica de acumulação e centralização de capital. Nesse processo, o campo da política é mais causador de problema do que solução, não impedindo o surgimento de uma imagem desnorteadora sobre os acontecimentos. Pois nas palavras de Streeck (2018, p. 58):

Ninguém sabe o que vai acontecer a seguir; os temas mudam a cada mês, por vezes a cada semana, ainda que todos voltem em algum momento. O campo da ação política está minado com um número interminável de efeitos secundários imprevisíveis. Se há casos em que se pode falar de complexidade, este é um deles. Faça o que fizer a política para resolver um problema, ela cria outro – no curto ou no longo prazo. O que põe fim a uma crise agrava a outra; a cada cabeça da Hidra que se corta, crescem duas novas cabeças. É necessário abordar diversos problemas em simultâneo; as soluções de curto prazo impossibilitam soluções de longo prazo. Aliás, nem se quer se procuram soluções de longo prazo, uma vez que os problemas de curto prazo exigem prioridade; surgem por todo lado buracos que só podem ser tapados abrindo novos buracos noutra lado. Não houve nenhum momento posterior à Segunda Guerra Mundial em que os governos do ocidente capitalista tivessem transmitido uma imagem de tal desnorteamto e em que tivesse sido possível pressentir tanto pânico puro e simples por trás das fachadas de serenidade otimista e de um domínio da situação que resulta da superação de perigos.

Para Mézáros (2002), que em alguma medida antecipa as formulações de Streeck (2018) sobre a recorrência de crises, as contradições do capital aprofundam-se, mas sem abrir mão de uma lógica rastejante de ajustes recíprocos incontornáveis e, portanto, dolorosos.

Segundo o autor:

A crise estrutural “rastejante” – que, entretanto, avança implacavelmente – só pode ser entendida como um processo contraditório de *ajustes recíprocos* (uma espécie de “guerra de atrito”), que só pode ser concluído após um longo e doloroso processo de *reestruturação radical* inevitavelmente ligado às suas próprias contradições. (MÉSZÁROS, 2002, 797-798, grifos do autor)

A partir dos anos 1960-1970, o sistema do capital começa a ser atingido efetivamente por uma grave crise estrutural que passou a colocar em xeque algumas tendências progressistas que se apresentavam em sua fase ascendente. “Em pouco tempo, a luta por uma taxa de lucro maior vai se tornar a obsessão dos capitalistas em todo o mundo. A queda do muro de Berlim retira de cena a concorrência socialista, o que facilita a imposição de novos discursos” (SOUZA, 2017, p.158).

Um elemento que se destaca e, inegavelmente, assume certamente enorme significado no interior desse novo contexto de acumulação, refere-se fundamentalmente à presença do capital financeiro ditando implacavelmente as regras do mercado mundial através da liquidez de capitais, fruto do processo de acumulação possibilitado na “era de ouro”.

Em resumo, desvencilhando-se em alguma medida da base produtiva industrial, o capital financeiro passou a operar com a máxima liberdade, driblando poderosamente as regulações anteriores que imprimiam um mínimo de sentido público às relações sociais até então vigentes. Dadas as mediações extremamente nuançadas que envolvem efetivamente a operacionalidade da financeirização da economia, com suas invisibilidades e complexidades autovantajosas, o cenário de crise estrutural lança-nos num ambiente de incontabilidade e inflexibilidade do capital. Consequentemente, os desafios exigidos pela emancipação social passam a exigir maior radicalidade.

Mészáros (2002), Arrighi (2013) e Streeck (2018) são unânimes em destacar a centralidade cumprida pela presença marcante do capital financeiro nessa nova etapa de acumulação de capital. No entanto, diferentemente do filósofo húngaro, Arrighi (2013), apoiado em Marx, sustenta que a financeirização é um fenômeno que já pode ser encontrado num padrão de desenvolvimento histórico do capitalismo, denominado pelo autor de ciclo sistêmico de acumulação. Nas palavras de Arrighi (2013, p. 06, grifos do autor):

O aspecto central desse padrão é a alternância de épocas de expansão material (fases DM de acumulação de capital) com fases de renascimento e expansão financeiros (fases MD’). Nas fases de expansão material, o capital monetário “coloca em movimento” uma massa crescente de produtos (que inclui a força de trabalho e dídivas da natureza, tudo transformado em mercadoria); nas fases de expansão

financeira, uma massa crescente de capital monetário “liberta-se” de sua forma mercadoria, e a acumulação prossegue através de acordos financeiros (como na fórmula abreviada de Marx, DD’). Juntas, essas duas épocas, ou fases, constituem um completo *ciclo sistêmico de acumulação* (DMD’).

Mészáros (2002) argumenta que estamos diante de uma crise do sociometabolismo do capital. Tal crise assenta-se, fundamentalmente, na incontrollabilidade e na destrutividade do capital que, avassaladoramente, avança sobre as bases produtivas e reprodutivas do sistema, ativando assim seus limites absolutos. Nesse tocante, está em jogo a extração do trabalho excedente. Assim,

Somente quando os *limites absolutos* das determinações estruturais mais internas do capital vêm à tona é que se pode falar da *baixa eficiência* e da assustadora *insuficiência* da extração do trabalho excedente, com imensas implicações para as perspectivas de sobrevivência do próprio sistema do capital” (MÉSZÁROS, 2002, p. 103, grifos do autor).

Sousa Júnior (2010) compreende a atual crise como sendo uma crise regressivo-destrutiva que se ergue contra a fase de expansão liberal-democrática do capital, isto é, contra a chamada “era de ouro”. De acordo com o autor, muitas foram as modificações trazidas pelo atual momento regressivo. No âmbito produtivo, Sousa Júnior (2010) destaca os desenvolvimentos científicos e tecnológicos que tiveram grandes impactos no controle e gestão da força de trabalho. Já no plano econômico-político, o Estado foi redefinido, assumindo a forma neoliberal, cuja base é “[...] o fortalecimento hegemônico dos setores economicamente mais poderosos e política e ideologicamente mais conservadores, assim como, conseqüentemente, o ataque a toda ordem social, econômica e política que guardasse qualquer inspiração no Estado de bem-estar social” (SOUSA, JÚNIOR, 2010, p. 145).

Antunes (2003) sustenta que tal crise impactou profundamente o mundo do trabalho. O desemprego estrutural, argumenta o autor, é o dado mais brutal a ser considerado, uma vez que, de forma inaudita, atinge o mundo em escala global. Dentro dessa tendência, Antunes (2003) identifica uma processualidade contraditória expressa pelo aumento significativo do trabalho precário no setor de serviços em detrimento do operariado industrial. Diante de tal cenário, Antunes (2003) convida-nos a trabalhar com uma noção ampliada de trabalho, nomeadamente a classe-que-vive-do-trabalho.

Frigotto (2013), refletindo sobre o desemprego estrutural, destaca os impactos da nova base científica ancorada na microeletrônica sobre os processos produtivos. Segundo o autor, esse fenômeno garante que as economias cresçam diminuindo os postos de trabalho. Frigotto (2013, p. 13) não hesita em chamar a atenção para a barbárie e para a miséria.

O desemprego estrutural [...] demarca não apenas o aumento do exército de reserva, mas especialmente o excedente de trabalhadores, ou seja, a não necessidade, para produção, de milhões de trabalhadores. Sob a vigência de relações de propriedade privada, isto significa aumento da miséria, da fome e da barbárie social.

Oliveira (2008, p. 239), enfatiza que os impactos da reestruturação produtiva no mundo do trabalho, iniciados na década de 1970, trazem enormes desafios éticos sobre a realidade humana, isso porque “[...] tanto objetiva como subjetivamente, o trabalho perdeu o status de um fato de vida central e evidente”. Conseqüentemente, ainda segundo Oliveira (2008, p. 243-244), a práxis como manifestação verdadeiramente humana foi decisivamente afetada: “Práxis significa, precisamente, a forma própria de ser de um ente que cria seu próprio ser a partir de sua realidade primeira, que constitui o ponto de partida desse processo, em relação à qual a práxis significa uma tomada de posição”.

Por outro lado, a ofensiva do capital sobre o trabalho impactou também a escola, situando-a numa grave crise que compromete substancialmente sua função civilizatória enquanto um tipo de práxis que, em alguma medida, se mantinha blindada contra a lógica inexorável da mercantilização capitalista. Portanto, em relação à escola, uma das principais manifestações da crise regressivo-destrutiva do capital é o rebaixamento da compreensão do educativo; no âmbito dos sistemas públicos de educação, o mero horizonte economicista vem afirmando-se de forma inimaginável (FRIGOTTO, 2013) amparado numa “selva legislativa impenetrável” (MÉSZÁROS, 2011, p. 156), até mesmo para medidas de cunho meramente reformistas.

Uma vez que o sociometabolismo do capital, que tudo abrange, apresenta-se, desde sua origem, como o mais totalizador da história, é compreensível que a escola não tenha ficado imune aos imperativos incontroláveis do sistema produtor de mercadorias. Tal fato agravou-se enormemente sobretudo na sua fase descendente³¹ de crise estrutural sem precedentes³² na história do capitalismo.

³¹ A fase descendente do capital significa entre outras coisas a radical negação da sua fase ascendente. Na fase ascendente, destacaram-se as potencialidades progressistas do capital. De alguma forma estávamos diante de tendências que apontavam para um horizonte emancipador. Como exemplo, podemos destacar os avanços no campo da ciência e educação, o desenvolvimento do mercado mundial que, de forma contraditória, impulsionava o diálogo entre as nações e a troca de atividades verdadeiramente humanas e, o mais importante, o desenvolvimento das forças produtivas da sociedade. Sobre a fase ascendente do capital, ver especialmente Marx e Engels (1998)

³² A crise estrutural sem precedentes vincula-se à lei tendencial decrescente da taxa de lucros mencionada por Marx no volume III do livro *O Capital*. Com efeito, a subordinação do trabalho ao capital assume características ainda mais dramáticas para o conjunto da classe trabalhadora, destacando-se nesse contexto o denominado desemprego estrutural e todas as desumanidades daí decorrentes em termos de bem-estar social.

A escola enquanto instituição estratégica, no interior das relações sociais, ganhou novos contornos com o surgimento da moderna sociedade capitalista e sua classe dominante correspondente, a burguesia. Provocada pelo desenvolvimento das forças produtivas e pelo desenvolvimento do conhecimento científico, o sociometabolismo do capital vinculou mais organicamente educação escolar e produção material, sobretudo em função da complexidade presente nos novos processos produtivos que libertaram a atividade humana dos limites impostos pela natureza.

A partir do surgimento da moderna sociedade capitalista, a questão central para as classes dominantes passou a ser, então, como garantir uma educação em consonância com os interesses da sociedade capitalista baseados fundamentalmente na produção de mercadorias através da exploração do trabalho assalariado: para os trabalhadores, uma educação restrita, fragmentada; para os futuros dirigentes da burguesia, uma educação ampla, universal e cientificamente fundamentada.

Apropriando-nos mais uma vez das reflexões de Mészáros (2002), poderíamos afirmar então que, no tocante à escola, estamos num contexto marcado pela existência da *lei tendencial decrescente da taxa de utilização do valor de uso da escolarização rumo à profissionalização livre e irrestrita*³³, pois, para o capital, o valor de uso subordina-se implacavelmente ao valor de troca. E, ao invés da troca de atividades culturais genuinamente humanas, o que conta como essencial é a troca ininterrupta de mercadorias.

Grosso modo, a lei em foco objetiva destruir todo *desejo subjetivo* (LAVAL, 2004) sob o imperativo inexorável da luta pela produção material da existência mais elementar, obliterando dessa forma o desenvolvimento de homens e mulheres ricos de necessidades humanas genuínas no cerne do qual a escola poderia desempenhar um sentido eminentemente civilizatório. Em outras palavras, a lei tendencial decrescente de utilização do valor de uso da escolarização não é promotora da alegria cultural³⁴.

O rebaixamento da escola – ou mais precisamente a crise da escola – acompanha assim os desenvolvimentos do sistema totalizador tal como o é o sistema do capital, voltado exclusivamente à mercantilização da vida em sua abrangência. “O que temos chamado de crise

³³ Mészáros (2002) afirma que uma das principais características da crise estrutural do capital é a existência da *lei tendencial da taxa decrescente do valor de uso das mercadorias*. Tomei essa noção emprestada do pensador húngaro objetivando iluminar as questões envolventes na problemática educativa em sua expressão escolar.

³⁴ “Falo e falarei sem cessar de alegria, mas não me refiro de forma alguma a uma satisfação piegas; a alegria cultural não diz respeito a uma cultura de água de rosas, à consciência tranquilizada. Não há cultura sem tomada de consciência do atroz [...] A cultura contribui para que tenhamos confiança em nossas próprias forças, e impede-nos de fugir e desistir – uma vez que tantos homens já realizaram tanto e visto que ainda resta tanto a realizar” (SNYDERS, 2008, p. 16).

da escola não é outra coisa senão a transição de um sistema de escola que se expandiu no Pós-Guerra, para um sistema posto em xeque pela dinâmica do capital mundializado” (SOUSA JÚNIOR, 2014, p. 61).

Um sistema de escola que até então caracterizava-se de alguma forma pela universalização, laicização e pela gratuidade, objetivando, pelo menos formalmente, a garantia de um sentido integrador amplamente abrangente. “Configura-se, então, nesse contexto, uma verdadeira ‘pedagogia da exclusão’. Trata-se de preparar os indivíduos para, mediante sucessivos cursos dos mais diferentes tipos, se tornarem cada vez mais empregáveis, visando a escapar da condição de excluídos” (SAVIANI, 2013b, p. 431).

Vê-se, pois, que a crise regressivo-destrutiva do capital desarticulou fortemente a relação trabalho e educação, e, no interior da educação – aqui compreendida mais amplamente –, a práxis político-educativa da classe trabalhadora também foi drasticamente afetada.

No Brasil, especialmente a partir da década de 1990, com a entrada do país na chamada “era neoliberal”, a situação torna-se ainda mais dramática. Foi o momento em que as diversas frações burguesas decidiram com mais afinco abraçar a prédica do Consenso de Washington. Esse alinhamento foi gerido por duas personificações do capital totalmente afinadas com a submissão do país à lógica do capital financeiro. Trata-se dos governos de Fernando Collor de Melo (1990-1992) e de Fernando Henrique Cardoso (1995- 2002). “No Brasil, como no resto do mundo, a palavra de ordem era a mesma: ‘aplicar ajustes’ na economia para ela se tornar competitiva” (GIANNOTTI, 2009, p. 282).

Alves (1996), refletindo sobre a nova ofensiva do capital sobre o sindicalismo brasileiro e seus impactos no mundo do trabalho, destaca que o início da década de 1990 foi marcado pelo desemprego e pelo fechamento de fábricas no ABC paulista. Citando dados da época, fornecido pelo Mapeamento Econômico e Social do ABC, o autor argumenta que:

Nos últimos cinco anos, 58 mil metalúrgicos perderam o emprego e 400 fábricas desapareceram no ABC paulista. Em agosto de 1990, a indústria tinha 51% da mão de obra empregada no ABC, enquanto o comércio empregava 12,5% da força de trabalho e os serviços, 36%. Em setembro de 1995, as indústrias empregavam apenas 32% do pessoal ocupado na região, contra 18,5% do comércio e 49% do setor de serviços. A redução de trabalhadores na base do sindicato dos metalúrgicos do ABC é flagrante. Em 1987 possuíam 202 853 operários metalúrgicos. Já em 1995, o total era de 143 241 trabalhadores na base de metalúrgicos. (ALVES, 1996, p. 110)

As mudanças na educação brasileira, trazidas pelas políticas neoliberais afirmaram o “princípio pedagógico” do “aprender a aprender”, este último constituindo a base do que Saviani (2013b, p. 431) passou a denominar de neoescolanovismo: “O importante é aprender a

aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas. E o papel do professor deixa de ser o daquele que ensina para ser o de auxiliar o aluno em seu próprio processo de aprendizagem”. Na década de 1990, essa visão foi amplamente propagada através de inúmeros documentos e relatórios que passaram a “orientar” os rumos da educação brasileira (SAVIANI, 2013b).

Nos governos petistas (2002-2014), alguns desenvolvimentos contribuíram efetivamente para jogar algum nível de contradição no processo que vinha se desenrolando desde a década de 1990. Assim:

Desde o começo do governo, o partido procurou, gato escaldado de frustrações anteriores, uma política de conciliação e compromisso com os donos do dinheiro. Ao mesmo tempo procurou garantir o apoio dos setores mais pobres com políticas de transferência de renda e de apoio à economia popular, como a valorização do salário mínimo (SOUZA, 2016, p. 48)

No mundo do trabalho, assistimos à ampliação significativa do emprego precário, dinamizado exclusivamente pelo Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), criado em 2007. Tal programa foi sustentado basicamente por recursos do BNDES, ou seja, através do Estado (LEHER, 2019). O ramo da construção civil, sob a égide de importantes empresas brasileiras, notabilizou-se enormemente durante esse período. Nesse contexto, houve efetivamente ganhos salariais significativos para a classe trabalhadora, acompanhados do aumento do consumo de massa que contribuía significativamente para dinamizar o mercado interno. Vivíamos a efervescência do *boom* das *commodities*.

A exportação de produtos primários no segundo governo Cardoso (1999-2002) foi responsável por 18,7% do PIB, subindo no primeiro governo Lula (2003-2007) para 21,6%. No mesmo período, os produtos manufaturados intensivos em tecnologia passaram de 11,5% (Cardoso) para 7,6% (Lula da Silva). (LEHER, 2019, p. 63)

Concernente à educação formal, as contradições saltaram à vista. De um lado, um aumento substancial de instituições públicas, notadamente na rede federal, de outro, o crescimento do avassalador mercado educacional, mormente no ensino superior, através do Programa Universidade para Todos (PROUNI) e do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES). “A expansão do número de instituições foi amplamente liderada pelas privadas, notadamente por seu segmento privado-mercantil: 951 instituições em 2010 para 1153 em 2017” (LEHER, 2019, p. 75).

O ano de 2016 inaugura seguramente uma nova etapa da luta de classes no Brasil. O evento que tanto se notabilizou durante esse período foi o golpe institucional arquitetado

pelas diversas frações do capital contra a presidente Dilma Rousseff, destituída da Presidência da República em maio daquele ano. Podemos afirmar que o golpe de 2016 esgarça de forma inaudita no Brasil a crise estrutural do capital.

Logo quando assumiu a presidência em 2016, Michel Temer não hesitou em aprovar de forma quase instantânea a PEC 95, que congela os investimentos públicos por 20 anos. Em seguida, no ano de 2017, é aprovada a reforma trabalhista (Lei n. 13.467/17) e a reforma do Ensino Médio (Lei n. 13.415/17). Enquanto a primeira foi direcionada visando à fragilização das relações de trabalho em benefício do grande empresariado, a segunda incide duramente contra a formação da juventude, “flexibilizando” os rudimentos das ciências humanas na educação escolar. “Efetivadas as mudanças, [...] o governo Temer se ampara na imagem de que a crise decorre do tamanho do Estado, mensagem que no senso comum equivale a afirmar que o crescimento das despesas do Estado decorre da corrupção do PT” (LEHER, 2019, p. 60-61).

A chegada de Bolsonaro, em 2018, à presidência da República, abriu um cenário ainda mais dramático para a classe trabalhadora, assinalando um ponto de inflexão ainda mais horrendo em relação ao período dos governos petistas. Apesar das contradições inegavelmente presentes nos governos petistas, podemos dizer que havia ali algum tipo de aceno para a construção de um projeto nacional incipiente voltado relativamente para atender os interesses dos trabalhadores.

O núcleo econômico do governo Bolsonaro, ultraneoliberal, é constituído pelos representantes dos bancos e das organizações financeiras, em tese, setores modernos e internacionalizados, ao lado do agronegócio exportador e de atacadistas, igualmente com pretensão cosmopolita. (LEHER, 2019, p. 12)

No âmbito da educação, avança a reforma empresarial promovida por uma nova direita com velhas ideias, cuja missão é, fundamentalmente, a privatização completa da educação pública (FREITAS, 2018). Na educação básica, destaca-se a Lei 2.401/2019, garantindo o indefinido direito à educação familiar. Ainda no interior dessa modalidade, o Decreto 9.765/19 institui a Política Nacional de Alfabetização. Ao priorizar o método fônico, tal política acaba por desconsiderar os estudos de diversos especialistas que vêm questionando a adoção dessa metodologia (LEHER, 2019, p. 32).

A uberização do trabalho, posteriormente ao golpe de 2016, e agora mais do que nunca no governo Bolsonaro, saltou exponencialmente. Tudo leva a crer que, reformas e reestruturação do trabalho, são pares indissociáveis. Durante a pandemia de covid-19, iniciada

no Brasil nos meses de fevereiro/março de 2020, os entregadores de aplicativos ganharam grande visibilidade. Esse segmento foi considerado atividade essencial. Os entregadores de aplicativos vêm protagonizando algumas paralisações, denominadas “Breque dos apps”, exigindo melhores condições de trabalho.

Numa tentativa de síntese, sustentamos que a situação extremamente dramática que estamos presenciando, sobretudo no Brasil, atesta cabalmente a total desarticulação, de forma ainda mais profunda, daqueles “elementos explosivos” (SOUSA JÚNIOR, 2010, p. 155) que garantiam, em alguma medida, uma materialidade mais favorável à luta dos trabalhadores e, conseqüentemente, à sua constituição em classe para si. Dito de outra forma, a sociedade salarial, a escola e, não menos importante, os instrumentos de luta política dos trabalhadores, constituíam um tripé acolhedor fundamental para o ser da classe trabalhadora.

O golpe jurídico-parlamentar-empresarial-midiático de 2016, responsável por destituir Dilma Rousseff da presidência da República, inaugurou também um espaço fecundo para os inúmeros desafios metodológicos que precisam ser enfrentados. Caso sejam enfrentados com rigor, muito provavelmente poderão fornecer-nos instrumentos valiosos para uma inserção mais qualificada dos socialistas na batalha das ideias. Na verdade, a intervenção no debate relacionado ao trato dos problemas metodológicos tornou-se urgente e inadiável.

Épocas de crise como a brasileira atual são, nesse sentido, uma oportunidade única. Na crise toda legitimação perde sua “naturalidade” e pode ser desconstruída. Mas é necessário que se reconstrua um novo sentido que explique melhor e convença melhor que o anterior. Sem isso a, a explicação anterior tende a se perpetuar. (SOUSA, 2017,p. 09)

Nesse tocante, consideramos importante estabelecer um diálogo crítico com as reflexões do sociólogo socialdemocrata Jessé Souza, especialmente com as que ele desenvolve no livro *A Elite do Atraso* (2017). Um princípio metodológico fundamental que podemos desde logo captar das reflexões encaminhadas por Souza (2017) refere-se ao papel preponderante do mercado e do capital financeiro na manutenção sistêmica da corrupção.

No seu livro *A elite do atraso*, Souza (2017) conceitua dois tipos de corrupção: a corrupção real e a corrupção dos tolos. O termo *tolos* parece indicar aqui a tentativa de Jessé Souza didatizar a sua argumentação, o que, certamente é importante, sobretudo num país em que o hábito da leitura de fato não é a regra.

O primeiro tipo de corrupção designada pelo o autor é a corrupção do mercado, a que é sem sombras de dúvida determinante. A segunda, por seu turno, diz respeito à corrupção só da política, a corrupção determinada. De acordo com Souza (2017), a corrupção do mercado

é tornada invisível entre nós precisamente graças ao trabalho de intelectuais brasileiros que nos legaram ideias que acabaram por reforçar tão somente a corrupção apenas da política. Souza (2017) passa então a criticar o livro *Raízes do Brasil*, do sociólogo Sérgio Buarque de Holanda, criticando nesse autor a noção intitulada Estado patrimonial, replicada tanto pela direita quanto pela esquerda quando o assunto é a explicação das mazelas que garantem a perpetuação do problema da corrupção no Brasil. Nas palavras de Souza (2017 p. 38):

A pecha de Estado patrimonial – e, portanto, corrupto – serve para dois propósitos básicos: tornar invisível a corrupção legal e ilegal no mercado dominado pela elite do dinheiro e permitir a deslegitimação de todo governo comprometido com o uso do orçamento público para a maioria da população.

A partir da crítica à noção Estado patrimonial, Souza (2017) passa então a lançar luz sobre o papel da operação Lava Jato na concretização do golpe de 2016, que destituiu Dilma Rousseff da presidência da República. Nas palavras de Souza (2017, p. 12):

O que a Lava jato e seus cúmplices na mídia e no aparelho de Estado fazem é o jogo de um capitalismo financeiro internacional e nacional ávido por “privatizar” a riqueza social em seu bolso. Destruir a Petrobrás, como o consórcio Lava jato e grande mídia, amando da elite do atraso, destruiu, significa empobrecer o país inteiro de um recurso fundamental, apresentando, em troca, não só resultados de recuperação de recursos ridículos de tão pequenos, mas principalmente levando à destruição de qualquer estratégia de reerguimento internacional do país. Essas idéias do Estado e da política corrupta servem para que se repasse empresas estatais e nossas riquezas do subsolo a baixo custo para nacionais e estrangeiros que se apropriam privadamente da riqueza que deveria ser de todos. Essa é a corrupção real. Uma corrupção legitimada e tornada invisível por uma leitura distorcida e superficial de como a sociedade e seus mecanismos de poder funcionam.

Vê-se, então, que, na abordagem proposta por Souza (2017), emerge uma tarefa metodológica inadiável a ser abraçada pelo pensamento que se pretende crítico: a necessária desmistificação dos verdadeiros mecanismos que operam efetivamente para garantir a continuidade não somente da corrupção realmente existente, mas, sobretudo, do próprio funcionamento do capital como força material socioreprodutiva. Naturalmente, tal tarefa só pode ser realmente sustentada se estiver assentada sob as bases de um procedimento metodológico capaz de colocar em perspectiva a poderosa influência de forças econômicas organizadas fundamentalmente fora do Estado. Ou seja, trata-se aqui de conceber o capital como força *extraparlamentar por excelência* que domina de fora o parlamento (MÉSZÁROS, 2007).

Dada a inegável prevalência do discurso liberal dirigindo em grande parte o debate sociopolítico e também pedagógico no Brasil – encantando também como nunca parte

significativa da esquerda brasileira – essas reflexões iniciais apresentadas por Souza (2017) são de grande importância. Certamente, o sociólogo socialdemocrata conseguiu identificar uma parte dos nossos dramáticos problemas sociais – mas somente uma parte, uma vez que não consegue encaminhar suas reflexões numa direção que aponte para soluções mais viáveis e estruturalmente sustentáveis frente à própria crise estrutural que em alguma medida ele parece reconhecer.

Souza (2017) parece ainda acreditar na possibilidade de um capitalismo regulado, contra o que ele denomina de socialismo estatizado³⁵. Nesse ponto extremamente importante, Souza (2017) não nos fornece uma abordagem mais rigorosa capaz de apontar para os enormes obstáculos que a crise estrutural do capital lança sobre as forças de esquerda e/ou progressistas. O autor também não poupa críticas ao marxismo, identificando-o de forma muito rebaixada com o liberalismo. Pois segundo Souza (2017), o foco do marxismo é direcionado exclusivamente para a análise da motivação puramente econômica. Nas palavras de Souza (2017, p. 86):

Ao mesmo tempo, as versões marxista e liberal compartilham do mesmo ponto de partida. Ambas são economicistas, ou seja, estão firmemente convencidas de que a única motivação do comportamento humano é, em última instância, econômica, o que é uma grande bobagem. A versão marxista de perceber as classes, apesar de um pouco melhor que a versão liberal, não consegue explicar o principal: por que algumas pessoas escolhem certo tipo de ocupação ou de lugar na produção?

A questão mais de fundo que o sociólogo socialdemocrata parece não querer enxergar refere-se ao fato de que a versão marxista não é somente “um pouco melhor do que a versão liberal”. Em verdade, a versão marxista é *estruturalmente antagônica* à visão liberal, pois está assentada numa lógica concreta *qualitativamente* diferente da visão econômica fetichizada do liberalismo. “Isso porque a teoria liberal é, em si, a-histórica e anti-histórica, o que tornou imperativo para Marx rejeitar radicalmente a problemática liberal como um todo no curso de sua elaboração da concepção materialista da história” (MÉSZÁROS, 2002, p. 525).

Devemos ainda lembrar também que o debate econômico encaminhado por Marx não está destituído de questões existenciais e estas só podem ser devidamente explicadas em sua profundidade através da referência à práxis.

Para Marx, as questões econômicas só assumem importância se situadas num quadro de referência em que a emancipação total do homem seja a grande meta a ser alcançada.

³⁵ Uma crítica fecunda sobre a visão que concebe o socialismo como alternativa meramente estatal pode ser encontrada em Mézáros (2002).

Mas é justamente Souza (2017) quem parece defender abertamente uma visão economicista, pois no interior do seu horizonte socialdemocrata o objetivo almejado é tão somente a garantia de “melhores oportunidades” para que a “ralé” possa competir em pé de igualdade por postos de trabalho mais qualificados no interior mesmo da ordem do capital.

A questão desconcertante é que o capital não está mais “disposto” a fornecer mais amplamente nenhum horizonte ancorado na oferta ampliada de postos de trabalhos qualificados, como ocorreu de forma restrita no espaço e no tempo na chamada era de ouro. No caso do Brasil, isso pode ser comprovado com o avanço da desindustrialização (REDE BRASIL ATUAL, 2021). Nesse sentido, o autor de *Elite do Atraso* é colonizado até a medula.

Alargando ainda mais a reflexão que iniciamos nessas últimas linhas, podemos também visualizar, no interior da abordagem proposta por Souza (2017), algumas indicações que, segundo pensamos, parecem apontar, ainda que de forma bastante pontual, para o encaminhamento de iniciativas no plano da educação com vistas à contribuir para solucionar efetivamente parte dos graves problemas sociais que cercam a sociedade brasileira (pense-se, por exemplo, na exclusão de grande parcela da população do mercado de trabalho qualificado).

Nesse tocante, a reflexão de Souza (2017) é mobilizada para a defesa da formação de um tipo de *habitus* – a ser incorporado pelo segmento social que o autor ironicamente denomina de “ralé dos novos escravos” – a ser garantido por meio da socialização de um *capital cultural* condizente com as exigências postas pela sociedade moderna.

A classe que detém esse capital cultural é aquela classe denominada por Souza (2017) de *classe do conhecimento*. A “classe do conhecimento” apropria-se desse capital através do tempo livre que consegue dispor por meio da exploração do trabalho não pago da ralé dos novos escravos. Para Souza (2017), desde tenra idade, os filhos da classe média são socializados num tipo de capital cultural que favorece enormemente o desenvolvimento de algumas condições psicológicas imprescindíveis para que as classes sociais possam se movimentar de maneira mais efetiva no interior das relações sociais modernas. Exemplo disso são o pensamento prospectivo, a imaginação, o amor pela leitura, dentre outros.

A socialização da ralé dos novos escravos, por seu turno, ocorre através de um tipo de hábitus que obstaculiza fortemente aquelas condições psicológicas anteriormente destacadas. Souza (2017) cita, então, o exemplo do filho que cresce vendo o pai limitado à tarefa de trabalhar com um carro de mão, o que tendencialmente levará o filho a reproduzir, quando adulto, esse tipo de hábitus. Aí está, em breves linhas, apresentada a “teoria revolucionária”, do autor de *A elite do atraso*.

A elevação do capital cultural da classe trabalhadora é indubitavelmente uma tarefa

da qual não podemos em hipótese alguma abrir mão. Ressalte-se que a verdadeira meta a ser alcançada por uma educação fincada nos pressupostos do materialismo histórico é a formação do homem/mulher omnilateral. Não se trata, efetivamente, de uma tarefa a ser perseguida numa distante sociedade revolucionária. Muito pelo contrário. Trata-se, seguramente, de um objetivo que deve ser enfrentado o quanto antes no interior mesmo das relações sociais alienadas/estranhadas, o que certamente exigirá a construção de um programa de educação condizente com tal meta.

Em relação a isso, tão temos como objetar nenhum tipo de desacordo com as formulações de Jessé Souza. Na verdade, até temos, haja vista que a necessidade de elevação do capital cultural das classes populares apregoada por Souza (2017) é pensada meramente em termos puramente econômicos (quem diria!) voltada a garantir à ralé postos de trabalho mais qualificados. Nossos problemas, acreditamos, são muito mais de fundo. Nesse sentido, o aspecto totalmente desconcertante é que, segundo Meszáros (2002), uma das manifestações da crise estrutural do sistema do capital – que se insurge contra os surtos de Estado de bem-estar social na década de 1970 – diz respeito justamente à tendência à *equalização da taxa diferencial de exploração* informando-nos sobre um movimento tendencial apontando em direção a *proletarização* da “classe do conhecimento”.

Nesse sentido, a tarefa educacional a ser perseguida no devido tempo, relacionada à elevação do capital cultural da ralé dos novos escravos, só pode ser realmente viável num quadro de referência assentado fundamentalmente num *programa de educação que vá para além do capital enquanto desenvolvimento contínuo da consciência socialista*.

Portanto, a partir de Meszáros (2002), consideramos que as apostas de Souza (2017) não passam de postulados irrealistas dada a crise estrutural sistêmica do capital que já deixou para trás qualquer interesse em dispor amplamente de uma classe trabalhadora culturalmente formada. Entre pender para o lado dos dependentes de salários ou para o lado dos dependentes de lucro, os setores médios tendem a situar-se, pelo menos em termos objetivos, ao lado dos primeiros (STREECK, 2018).

3.2 Trabalho e educação: uma abordagem marxista

Na sociedade regida pelo sistema do capital, o trabalho apresenta-se na forma historicamente determinada como trabalho assalariado. Como tal, o trabalho é mobilizado primordialmente para o processo de produção de mercadorias através da mais-valia, portanto, por meio de trabalho não pago. O corolário desse desenvolvimento foi seguramente o

empobrecimento do homem/mulher abrangendo as múltiplas dimensões das relações sociais, não somente materiais, mas, também, espirituais.

A mais-valia é assim apropriada pelo capitalista quando este compra a força de trabalho do proletário, haja vista que tem a propriedade dos meios de produção a seu dispor. O lucro surge fundamentalmente desse processo. Estamos diante do trabalho abstrato enquanto produtor de valores de troca em detrimento do trabalho concreto, este sim, produtor de valores de uso e direcionado fundamentalmente para o atendimento das necessidades humanas vitais. “O trabalho contido na mercadoria, na perspectiva do valor de uso, só interessa qualitativamente; do ponto de vista do valor de troca, só interessa quantitativamente; convertido em trabalho humano” (AMORIM, 2014, p. 153-154).

O processo histórico desigual e combinado que, gradativamente, foi transformando o trabalho em trabalho assalariado foi denominado por Marx de acumulação primitiva, tornando-se o seu momento inaugural. Tal processo histórico, eivado de métodos decididamente violentos, teve como resultado a separação dos trabalhadores dos seus meios de produção.

A chamada acumulação primitiva é [...] o processo histórico que dissocia o trabalhador dos meios de produção. É considerada porque constitui a pré-história do capital e do modo de produção capitalista. A estrutura econômica da sociedade capitalista nasceu da estrutura econômica da sociedade feudal. A decomposição desta liberou elementos para a formação daquela. (MARX, 1982, p. 830)

Para sobreviver na sociedade do capital, para garantir minimamente suas condições materiais de existência mais elementares, portanto, para manter-se vivo, o trabalhador foi inevitavelmente sendo obrigado a vender o que lhe restou: sua força de trabalho. No âmbito da sociedade capitalista, a força de trabalho é considerada a mercadoria mãe de todas as outras mercadorias: só há produção de mercadorias se a força de trabalho for colocada em movimento no processo de produção.

A Revolução Industrial, inaugurada na Inglaterra no século XVIII, representa o coroamento do processo que se inicia no bojo da famigerada acumulação primitiva. Com a Revolução Industrial, a introdução da máquina movida a vapor e a concomitante generalização do assalariamento atestam o surgimento de novas relações sociais de produção. “A generalização do trabalho assalariado trouxe novas formas de exploração e concentrou, mais ainda, o lucro nas mãos dos patrões. Esta época marcou a implantação, consolidação e expansão do capitalismo” (GIANNOTTI, 2009, p. 27-28).

Dada a prevalência das relações capitalistas moldando a produção da existência

humana, podemos afirmar que todos os movimentos da classe trabalhadora – na totalidade da sua práxis – moveram-se, e ainda se movem, em torno dessa questão elementar: a minimização das desumanidades próprias do sistema do capital assente no trabalho assalariado bem como todos os problemas.

A despeito da necessidade de se estabelecer uma ruptura radical com o sistema do capital, através de um salto qualitativo de cunho socialista, o movimento da classe trabalhadora foi obrigado a enfrentar questões que se apresentavam na imediaticidade da luta de classes e que obliteravam profundamente suas condições materiais de existência. Mesmo convicto da necessidade de uma ruptura radical protagonizada pelos trabalhadores contra o modo de produção capitalista, Marx estava bastante consciente de que precisava dialogar com os objetivos imediatos do sujeito potencialmente revolucionário, sobretudo aqueles diretamente relacionados à práxis político-educativa da classe trabalhadora. Lembremos que nenhuma perspectiva histórica tem como sustentar-se firmemente se não estiver ancorada nos problemas postos pela realidade imediata dos trabalhadores (SOUSA JÚNIOR, 2010).

Naturalmente, como bom dialético, Marx afastara-se significativamente das armadilhas colocadas tanto pelo imediatismo como pelo utopismo. Cada um ao seu modo, ambos certamente são posicionamentos que não abarcam a totalidade da realidade social em termos decididamente transformadores. De acordo com Sousa Júnior (2010, p. 73):

Marx evita cair na armadilha do imediatismo, cujo esforço único consiste em dar respostas às questões cotidianas provocando, conseqüentemente, a obliteração das tentativas de formulação de projetos alternativos, futuros de sociedade. Por outro lado, recusa o utopismo, ou seja, a formulação de projetos sociais que não se fundam no terreno das relações concretas imediatas, que não enfrentam as questões e as tarefas pequenas, urgentes do cotidiano.

Musto (2014) apresenta-nos um rico leque de textos da Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT), entidade fundada em 1864, que corroboram com o que vimos defendendo. Tais intervenções evidenciam um Marx envolvido profundamente com os objetivos imediatos que se apresentavam no calor da práxis do ser da classe trabalhadora. Obviamente que tal postura era dialética: Marx e Engels não se afastaram um milímetro sequer da perspectiva revolucionária socialista de longo prazo.

Foram muitas as intervenções no interior da AIT que comprovam Marx ensopado do quefazer da classe trabalhadora. Exemplos disso foram as mensagens, resoluções, intervenções, documentos que, de uma forma ou de outra, colocavam em perspectiva temas ligados diretamente ao mundo do trabalho e da organização dos trabalhadores, em resumo: ao

amplo processo de formação do proletariado potencialmente revolucionário. Exemplifiquemos mais concretamente. Limitação da jornada de trabalho, trabalho noturno, trabalho juvenil e infantil, trabalho cooperativo, luta sindical, política tributária, concorrência entre os trabalhadores, esses foram alguns temas destacados por Marx no interior da AIT.

Uma vez que o capitalismo se materializa como um modo de produção assente na exploração da força de trabalho é bastante compreensível que as propostas burguesas sejam encaminhadas tão somente para garantir as condições ótimas de tal exploração. Ciente dessa questão extremamente desafiadora, Marx, de acordo com Sousa Júnior (2010), formula então o princípio da união trabalho e ensino. Segundo o autor do livro *Marx e a crítica da educação*, Marx concebe a problemática da união trabalho e ensino em dois planos intimamente entrelaçados: como medida acionada para enfrentar os aspectos contraditórios próprios da realidade concreta do trabalho abstrato e, de forma mais radical, como reflexão que pensa a união trabalho e ensino no interior das necessidades exigidas pelas relações sociais da sociedade futura. Naturalmente, tal princípio envolve um conjunto de medidas capazes de materializá-lo, notadamente direcionadas ao chão do trabalho e às instituições formativas.

A partir do que foi exposto anteriormente, Sousa Júnior (2010) destaca em Marx os conceitos de politecnia e omnilateralidade. Tais conceitos, segundo o autor, distanciam-se largamente dos elementos limitadores presentes nas propostas burguesas assentadas fundamentalmente em conhecimentos distribuídos em doses homeopáticas que tanto marcam o currículo fundado no modelo societário burguês de formação humana.

A politecnia diz respeito àquele tipo de formação exigido pelas demandas do capitalismo, no qual o estágio industrial revela-se como modelo, uma vez que necessita de trabalhadores mais qualificados. A omnilateralidade, por seu turno, constitui aquele tipo de formação atravessada por todos aqueles elementos afirmadores do homem/mulher rico de necessidades verdadeiramente humanas. Assim sendo, a omnilateralidade só pode verdadeiramente efetivar-se no interior mesmo de uma materialidade não antagonística – na sociedade comunista, por assim dizer –, na qual o homem/mulher esteja em condições de pescar pela manhã, pintar à tarde e recitar poemas à noite (MARX; ENGELS, 2007).

Sousa Júnior (2010) coloca em perspectiva a reflexão de autores do campo marxista que parecem tomar um conceito pelo outro, ou seja, como sinônimos. Sem aqui adentrar mais profundamente nesse debate, nos parece que o problema que atravessa a impropriedade do uso daquelas categorias – no sentido de uma sinonimação entre as mesmas – reside no fato de que as categorias politecnia e omnilateralidade são concebidas de forma idealista afastando toda a problemática materialista aí envolvida. Não estaríamos aí diante de um dos problemas do

politicismo pedagógico que parece conceber os desafios da educação em termos tão somente políticos?

A escola ocupa um lugar bem definido nas elaborações pedagógicas de Marx. A instituição comparece no programa marxiano de educação como mais um componente capaz de contribuir, desde tenra idade, para que o proletariado possa afirmar-se como classe para si. “Era importante, segundo Marx, colocar as crianças desde tenra idade na escola, combinando educação e trabalho. Isso porque acreditava na impossibilidade da abolição completa do trabalho infantil à época – até hoje jamais erradicado” (SOUSA JÚNIOR, 2010, p. 177). Com efeito, não se trata aqui de conferir à escola poderes mágicos cuja função seria redimir radicalmente e de uma vez por todas as iniquidades produzidas pela sociedade burguesa. Tal posicionamento, a nosso ver, coaduna-se muito mais com as prédicas idealistas próprias de um iluminismo incapaz de perceber de forma mais mediada a dialética da realidade social. Muitas das grandes figuras do iluminismo caíram nessa armadilha idealista (MÉSZÁROS, 2008a).

No Brasil, as décadas de 1970-1980 foram extremamente fecundas no que tange ao debate sobre o papel da escola no âmbito do amplo processo de educação/formação da classe trabalhadora. A Constituição de 1988 e a aprovação da Lei de diretrizes e Bases da Educação, aprovada em 1996, podem ser consideradas os grandes frutos daquelas décadas. “Esperava-se que, no quadro das transformações políticas, a educação encontraria canais adequados para se desenvolver no sentido da universalização da escola pública, garantindo ensino de qualidade a toda a população brasileira” (SAVIANI, 1995, p. 05). Nessa época, a fundação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) contribuiu enormemente para dinamizar o debate educativo, sobretudo a partir do GT Educação e Trabalho.

O GT Educação e Trabalho constituiu-se, na década de 1980, a partir de duas proposições: compreender a pedagogia capitalista, que se desenvolve nas relações sociais e produtivas e na escola, e, a partir desta compreensão, identificar os espaços de contradição que tornam possível a construção histórica de uma nova pedagogia, ainda não hegemônica, incipiente, comprometida com o interesse dos trabalhadores – a pedagogia socialista. (KUENZER, 2013, p. 55)

A escola é, certamente, uma microestrutura inseparável da materialidade do capital. Como tal, afirma-se contraditoriamente no seio de tal sociedade objetivando garantir os interesses da burguesia no interior de uma materialidade lastreada pela complexificação das relações sociais. Como todo movimento contraditório, como resultado de toda a práxis humana, a escola também se encontra envolta num rol de possibilidades em que também a luta de classes é possível. Com efeito, deve ser uma práxis no âmbito da qual um novo sentido formativo deve

ser disputado.

A despeito desse caráter de microestrutura indissociável das estruturas da sociedade do capital, a importância da escola para a caminhada emancipatória do proletariado não se desfaz. Essa importância reside justamente no fato de a escola ser o local privilegiado onde as camadas sociais exploradas podem vir a ter acesso a determinados saberes acumulados que podem ser importantes para a formação proletária. (SOUSA JÚNIOR, 2010, p. 176)

Como uma das dimensões fundamentais do programa marxiano de educação, a escola é uma expressão do amplo universo da práxis humana. Assim sendo, a escola deve ser mobilizada com vistas à organização de atividades científicas voltadas prioritariamente a garantir as condições ótimas para que a classe trabalhadora tenha acesso aos rudimentos do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade. Em outras palavras, a escola deve ser um tipo de práxis organizada fundamentalmente à transmissão e assimilação ativa do conhecimento científico pela classe trabalhadora.

Saviani (2013a) argumenta que a escola é a forma dominante de educação. A mesma, segundo o autor, vincula-se primordialmente com o problema da ciência num momento em que as relações sociais passaram a prevalecer sobre as naturais. “Em consequência, o saber metódico, sistemático, científico, elaborado, passa a predominar sobre o saber espontâneo, ‘natural’, assistemático, resultando daí que a especificidade da educação passa a ser determinada pela forma escolar” (SAVIANI, 2013a, p. 07).

Bogo (2011) é outro autor que tece argumentos em defesa da escola. Refletindo sobre os desafios da organização política e a formação de quadros, ele destaca a importância da educação escolar como requisito imprescindível da formação da organização política. O autor sustenta que a escola

[...] é um instrumento que ajuda a organização política a alcançar os objetivos formulados. Portanto é um meio para ajudar a realizar tudo o que a organização política pensa e faz. A escola deve ser o suporte e a parte integrante na formação da consciência como instrumento da política. (BOGO, 2011, p. 183)

Em resumo: no interior da abordagem marxista – mesmo reconhecendo algumas diferenças em nada negligenciáveis –, trabalho e educação concorrem objetivando contribuir para a total emancipação humana, de tal forma que todas as lutas por reformas no interior mesmo da sociedade do capital devem ir preparando os trabalhadores enquanto processo ineliminável daquilo que representa o ponto alto da pedagogia marxiana: a práxis revolucionária.

4 QUESTÕES DE SEGUNDA ORDEM: O PRINCÍPIO PEDAGÓGICO FUNDAMENTAL EM MARX

4.1 A práxis

O que realizamos tão somente de forma bastante geral em momentos anteriores, agora, o faremos com um maior nível de detalhamento, focando em uma análise mais pormenorizada sobre a práxis.

A práxis revela o homem/mulher imerso num quefazer que emerge propriamente dos problemas candentes que se apresentam no interior mesmo da luta pela produção material da existência. A partir da práxis, podemos vislumbrar um mundo de possibilidades humanas sempre aberto, no qual não há lugar para um conformismo absoluto. A partir da práxis, somos forçados a *recuperar o sujeito histórico* enquanto sujeito que age, planeja, faz escolhas, em suma, aciona ativamente um tipo de teleologia³⁶ capaz de inaugurar novas necessidades humanas materialmente viáveis. Pensar sobre a práxis é, nesse sentido, reabilitar a ação do sujeito. Dessa forma: “o ser humano se revela, assim, como permanentemente para além do simples dado, na direção de um horizonte mais vasto. Ele sempre está num mundo, mas não está preso a ele, e a pergunta o situa na esfera do aberto, da tarefa constante de sua autoconstrução” (OLIVEIRA, 2008, p. 280).

Refletir sobre a práxis provoca-nos a trazer para o plano da análise também o otimismo da vontade frente ao pessimismo castrador da criatividade. Tal fato é da maior importância, sobretudo quando temos à nossa frente uma miríade de problemas estruturais postos pela sociedade do capital em sua fase descendente de crise estrutural sistêmica. “Em vista disso, o pior pesadelo seria esperar que a “mão invisível” solucionasse todas as contradições caoticamente engrenadas e os antagonismos destrutivos do sistema do capital globalmente entrelaçado [...]” (MÉSZÁROS, 2007, p. 51). Naturalmente, estaríamos diante de um estruturalismo incapaz de compreender que também os homens/mulheres fazem a história, não havendo nesse sentido uma abertura radical da história enquanto processo qualitativamente superior à quantificação fetichista proveniente da sociedade assentada no sociometabolismo do capital.

³⁶ “Mas a única teleologia consistente com a concepção materialista da história é a teleologia objetiva e com fim aberto do trabalho em si. No nível ontológico fundamental, essa teleologia está preocupada com a forma pela qual o ser humano – esse único “ser automegador da natureza – cria e desenvolve a si próprio por meio de sua atividade produtiva dotada de propósito”. (MÉSZÁROS, 2011, p. 187)

A categoria da práxis foi abordada de forma muito interessante através das reflexões de diversos autores referenciados nas elaborações sobre a práxis realizadas por Marx e Engels (KOSIK, 1976, VÁZQUEZ, 1977, NETTO; BRAZ, 2012, LUKÁCS, 2013, KONDER, 2018) – fato da maior importância, haja vista que em Marx não vamos encontrar estudos sistematizados sobre o assunto em tela. Ressalte-se que os autores em questão não pertencem ao campo da educação. No que tange mais propriamente a este campo, como deixamos entrever no início deste trabalho, ou a práxis não comparece como categoria de análise por excelência ou encontra-se *concorrendo* com noções oriundas de outras áreas do conhecimento.

A reflexão em torno da categoria práxis assume na contemporaneidade uma importância significativamente vital, caso queiramos efetivamente sermos construtores de uma *educação para além do capital* (MÉSZÁROS, 2008a). Consequentemente, a construção de uma educação que possa se situar radicalmente para além do capital provoca-nos igualmente a refletir então sobre qual tipo de práxis será realmente capaz de contribuir firmemente para *uma nova humanidade* (NOBRE, 2021).

Como já deixamos indicado logo no início deste trabalho, interessa-nos aqui localizarmos a educação numa perspectiva mais ampla, ou seja, a educação compreendida fundamentalmente como formação humana. Em resumo, um tipo de educação que se manifesta para além das instituições formais de ensino-aprendizagem. Pois na crise estrutural do capital, a ideologia dominante assevera que não há alternativas fora das instituições formais de ensino.

Colocar em perspectiva a reflexão sobre a práxis provoca-nos, de alguma maneira, a tocarmos com mais radicalidade na problemática que envolve a alienação e o estranhamento. Pois na sociedade do capital, e sobretudo no seu contexto de crise estrutural, o otimismo da vontade tende a ser implacavelmente obliterado por meio de empreendimentos ideológicos que tentam incutir no interior das relações sociais a *naturalização da sociedade do capital*, de tal forma que nada pode estar sobre o nosso controle, dado o caráter supostamente a-histórico do sistema produtor de mercadorias.

Mesmo que não tenha encaminhado elaborações mais sistematizadas, foi Marx que, seguramente, forneceu-nos pistas luminosas para uma compreensão mais rica sobre a práxis. Nesse tocante, ganha relevância as reflexões que desenvolveu sobre o materialismo mecanicista de Feuerbach. Ou seja, para pontuar a relevância da práxis no interior do seu quadro de referência, o auto de *O Capital* teve que identificar, primeiramente, as inconsistências de certo materialismo decididamente fragmentado. Portanto, impossibilitado de apreender a realidade em sua totalidade dialética, no interior da qual passa a ganhar notoriedade a prática dos trabalhadores. “Coube justamente a Marx promover essa modificação decisiva, esse

deslocamento essencial de perspectiva: repensar a [...] práxis [...] do ângulo dos trabalhadores” (KONDER, 2018, p. 109).

Nos aportes que fez tomando como referência o empreendimento teórico de Feuerbach, Marx apontou fecundamente os limites do materialismo vulgar e encaminhou, em certa medida, sua concepção de práxis. Marx assinalou que o materialismo anterior não foi capaz de compreender adequadamente a presença da subjetividade no processo histórico deslindando acriticamente do papel ativo representado pela práxis (ou prática humana). Marx (2007, p. 533) coloca a questão nos seguintes termos:

A doutrina materialista sobre a modificação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são modificadas pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado. Ela tem, por isso, de dividir a sociedade em duas partes – a primeira das quais está colocada acima da sociedade.

A práxis é atividade humana que transforma a realidade natural e social. Com efeito, se falamos em atividade propriamente humana, logo somos levados a imaginar a existência de outros tipos de atividades que, como tal, diferem substancialmente da práxis. Inicialmente, podemos situar a atividade humana no interior da atividade em geral.

Por atividade em geral entendemos o ato ou conjunto de atos em virtude do qual um sujeito ativo (agente) modifica uma determinada matéria-prima. Exatamente por sua generalidade, essa caracterização da atividade não especifica o tipo de agente (físico, biológico ou humano) nem a natureza da matéria-prima sobre a qual atua (corpo físico, ser vivo, vivência, grupo, relação ou instituição social), bem como não determina a espécie de atos (físicos, psíquicos, sociais) que levam a certa transformação. (VÁZQUEZ, 1977, p. 186)

A atividade propriamente humana, por seu turno, vincula-se íntima e inevitavelmente ao campo das necessidades humanas sempre abertas e historicamente determinadas.

Desnecessário dizer, a necessidade instituída pelos seres humanos no curso da história enquanto necessidade histórica, com seu próprio tipo de causalidade historicamente transcendível e qualitativamente diferente da absolutidade da lei natural manifesta na forma da lei da gravidade, por exemplo, pode ser tanto *positiva*, intensificadora e facilitadora do avanço, quanto *negativa*, até mesmo opressivamente destrutiva. (MÉSZÁROS, 2011, p. 230)

Conforme sustenta Marx, os homens fazem a história, mas sob condições determinadas. Condições estas que, longe de obliterarem o quefazer humano, fornecem, na verdade, o material sob o qual surge um mundo atravessado por objetivações verdadeiramente

humanas, resultado de uma infinidade de ações conscientes. “A ação pressupõe alguém que realiza. Só há ações concretas onde existem sujeitos concretos agindo. O mundo nos pressiona, nos fustiga, nos provoca; nos obriga a responder apaixonadamente às suas provocações” (KONDER, 2018, p. 114).

Originalmente, a práxis manifesta-se no trabalho, enquanto processo que produz valores de uso. O trabalho é uma das várias manifestações da atividade humana (MARX; ENGELS, 2007). Naturalmente, se estamos tratando do trabalho enquanto produtor de valores de uso, conseqüentemente estamos lidando com o trabalho entendido aqui em seu sentido puramente ontológico, como relação dialética que se estabelece entre homem e natureza, relação essa também denominada por Mészáros (2002) de “mediação primária”. Estamos diante de um tipo de mediação marcadamente assentada nas exigências de necessidades humanas qualitativamente significativas. Entendido assim o trabalho, não estamos diante do trabalho enquanto produtor de apetites artificiais amplamente produzidos pelo sociometabolismo do capital.

Marx (2013), afirma que o trabalho é um processo em que comparecem homem e natureza. Neste, o homem participa ativamente movimentando as forças naturais do seu próprio corpo objetivando apropriar-se adequadamente dos recursos fornecidos pela natureza. Com efeito, todo esse processo tem como finalidade a transformação da natureza num material que seja útil às necessidades humanas. Destaca-se nesse conjunto de procedimentos, segundo Marx (2013), o aspecto ideal, a imaginação, capacidades estas que, antecipadamente, viabilizam a produção na mente do projeto a ser efetivado. “Desse modo é enunciada a categoria ontológica central do trabalho: através dele realiza-se, no âmbito do ser material, um pôr teleológico enquanto surgimento de uma nova objetividade” (LUKÁCS, 2013, p. 47). Nas palavras de Mészáros (2011, p. 227): “Esse é o processo dialético em desdobramento pelo qual o mais primitivo homo faber já se torna ao mesmo tempo homo sapiens, cuja inseparabilidade Gramsci corretamente ressaltou” (MÉSZÁROS, 2011, p. 227).

Elidir essa unidade dialética fundamental constitutiva de toda atividade humana revela-se extremamente absurda para o encaminhamento de soluções educativas exigidas pelo fardo do nosso tempo histórico. Nesse sentido, é importante pontuar, desde já, que Marx, ao destacar o processo de trabalho em sua interação dialética, que sabidamente envolve aspectos objetivos e subjetivos, está refletindo sobre uma das dimensões da atividade humana; nem de longe o revolucionário alemão está apresentando o processo de trabalho como atividade revolucionária no sentido da atividade transformadora de toda estrutura social. Em outras palavras, aqui já temos um importante indicativo de que em Marx a práxis é atividade humana

constituída pelo momento objetivo e subjetivo e que, a práxis revolucionária, mesmo apresentando também os aspectos daquela interação dialética, com esta não se confunde, no que tange à matéria sob a qual atua.

Lukács (2013) fornece-nos importantes reflexões sobre a práxis. Já indicamos preliminarmente uma dessas contribuições linhas atrás. Avançando nessa questão, afirmamos que o filósofo húngaro endossa a concepção de trabalho desenvolvida por Marx para, logo em seguida, sustentar que o trabalho é modelo de toda práxis. Para Lukács (2013), práxis é a complexidade do ser que vai tornando-se cada vez mais social. Esta socialidade, de acordo com o autor, é o resultado do sucessivo afastamento do homem das barreiras naturais.

O que Lukács (2013) vai reter da concepção de trabalho elaborada por Marx é a intervenção da consciência como elemento que singulariza a atividade propriamente humana. Trata-se, de acordo com Lukács (2013), da intervenção da consciência enquanto processo teleológico que, ao originar-se no trabalho vai, gradativamente, desdobrando-se numa miríade de atividades mais complexas. Dessa forma, “[...] todo processo teleológico implica o pôr de um fim e, portanto, numa consciência que põe fins” (LUKÁCS, 2013, p. 48).

Todavia, os complexos que vão surgindo daí nunca se desvinculam totalmente da atividade produtiva primária, ou seja, do trabalho no seu sentido puramente ontológico. “Só podemos falar racionalmente do ser social quando concebemos que a sua gênese, o seu distinguir-se da sua própria base, seu tornar-se autônomo baseiam-se no trabalho, isto é, na contínua realização de pores teleológicos” (LUKÁCS, 2013, p. 52). O filósofo húngaro afirma inclusive que alguns desses complexos retroagem sobre a atividade produtiva.

Ao afirmar que alguns dos complexos sociais têm o potencial de retroagir sobre a atividade produtiva, o autor de *Para uma ontologia do ser social*, segundo nos parece, fornece-nos uma pista fundamental sobre a práxis político-educativa. Tal pista poderia nos levar, então, a formular a seguinte pergunta: como um dos complexos que surgem do trabalho, não teria a práxis político-educativa a potencialidade de retroagir sobre o trabalho, restabelecendo assim o poder de decisão dos trabalhadores usurpados pelos poderes econômicos que agem pelas costas dos produtores associados? A partir desse raciocínio, consideramos que a práxis político-educativa insere-se naquilo que Lukács (2013, p. 84) denominou de pôr *teleológico secundário*:

Desse modo, o objeto desse pôr secundário do fim já não é mais algo puramente natural, mas a consciência de um grupo humano; o pôr do fim já não visa a transformar diretamente um objeto natural, mas, em vez disso, a fazer surgir um pôr teleológico que já está, porém, orientado a objetos naturais; da mesma maneira, os meios já não são intervenções imediatas sobre objetos naturais, mas pretendem provocar essas intervenções por parte de outros homens.

Kosik (1976) considera a práxis o grande conceito da moderna filosofia materialista. Na sua forma de conceber a dialética do concreto, a práxis comparece com todo vigor, sustentando uma compreensão mais totalizadora da realidade social. Isso porque no interior da “[...] sociedade capitalista moderna o momento subjetivo da realidade social foi separado do objetivo e os dois momentos se erguem um contra o outro como duas substâncias independentes [...]” (KOSIK, 1976, p. 119). No entanto, a realidade social “[...] *inclui em si mesma a práxis humana objetiva*, a qual cria tanto a situação como as circunstâncias” (KOSIK, 1976, p. 119, grifo do autor); a objetividade e a subjetividade, o momento laborativo e, não menos importante, o momento existencial.

Netto e Braz (2012) também conferem uma enorme importância à práxis, que vai se estabelecendo no interior do ser social. De acordo com os autores, o ser social não se esgota no trabalho, uma vez que, “[...] quanto mais rico o ser social, tanto mais diversificadas e complexas são suas objetivações [...] Na sua amplitude, a categoria da práxis revela o homem como ser *criativo e autoprodutivo* [...]” (NETTO; BRAZ, 2012, p. 55-56).

Avançando ainda na discussão sobre a categoria da práxis, Konder (2018) é outro autor extremamente relevante para o assunto em tela. No seu livro *O futuro da filosofia da práxis*, Konder (2018) convida-nos a realizar um exercício de reflexão crítica em relação ao pensamento de Marx. O motivo que leva o autor a tal empreitada relaciona-se com a crise do marxismo que se estabeleceu com o fim do chamado “socialismo real”. O autor então pergunta:

O que pode ser considerado vivo, instigante, no legado de Marx e na obra de seus continuadores? E que aspectos nesse campo doutrinário, que já teve tanta influência histórico-política, conduziram o pensamento de esquerda a impasses, a becos sem saída, a zonas de estagnação e processos de esclerosamento? (KONDER, 2018, p. 20-21)

Para Konder (2018), a superação da crise do marxismo passa fundamentalmente pela afirmação da práxis, mas não uma práxis reduzida ao trabalho. Tal redução, de acordo com o autor, ocasionou graves prejuízos à compreensão do conceito de práxis formulado por Marx. Isso porque “[...] a práxis, que nasce do trabalho, vai além dele afirmando potencialidades que se multiplicam num sujeito que se diferencia” (KONDER, 2018, p. 133).

No seu livro *Espaços de esperança*, Harvey (2015) também sustenta a primazia da práxis enquanto motor da transformação social na diversidade de escalas espaços-temporais. O autor não advoga um espaço capaz de por si só provocar mudanças na realidade social. Daí a importância da práxis enquanto fundamento da nossa espécie, no interior da qual nossas

capacidades e potencialidades estão muitas vezes adormecidas.

De acordo com Harvey (2015, p. 271):

Falar de nossas capacidades de transformar o mundo [...], ao lado de falar de como pôr em prática nossa imaginação, ainda que esteja sujeita a restrições, na busca de realização de tal projeto, é pressupor alguma maneira de nos compreendermos como espécie, de compreender nossas capacidades e potencialidades específicas.

A partir dessas reflexões sobre a práxis, podemos afirmar que, desde Marx e de seus continuadores, estamos diante de uma abertura radical da história em que encontramos não uma fictícia “mão invisível” dominando o processo de construção da história humana, mas, isto sim, uma corporeidade real em movimento como totalidade em que a categoria da práxis sintetiza a automediação humana.

A abertura radical *historicamente criada* da história – história humana – é, portanto, inevitável no sentido de que não pode haver nenhuma maneira de *predeterminar* teórica ou praticamente as formas e modalidades da *automediação* humana. Pois as complexas condições teleológicas dessa automediação [...] só podem ser satisfeitas – posto que estão constantemente sendo criadas e recriadas – no decorrer dessa automediação em si. É por isso que todas as tentativas de produzir sistemas impecavelmente autônomos e fechados de explicação histórica resultam ou em alguma redução arbitrária da complexidade das ações humanas à simplicidade bruta das determinações mecânicas, ou na superimposição idealista de um ou outro tipo de *transcendentalismo a priori* acerca da *imanência* do desenvolvimento humano (MÉSZÁROS, 2011, p. 188, grifo do autor).

Retomando o diálogo com os autores marxistas mencionados anteriormente, podemos afirmar então que todos eles reconhecem a práxis como uma categoria mais rica em termos de socialidade humana que, nesse caso, extrapola qualitativamente o momento do trabalho. A práxis atesta assim a riqueza das objetivações humanas. Isso é muito, mas também é pouco. Pois se os autores em questão são unânimes em destacar a práxis como uma categoria mais abrangente, é preciso dizer que tais pensadores não indicam quais atividades humanas têm “potencial explosivo”, no que concerne ao desenvolvimento da consciência de classe do sujeito social potencialmente revolucionário.

Assim procedendo, os autores em questão tendem, a nosso ver, a ficar em afirmações vagas sobre a importância da práxis. Ou seja, nesses autores – mas não somente neles – não há nenhuma indicação de um *programa de atividades* potencialmente emancipatórias capazes de contribuir para o processo revolucionário.

Estamos diante da necessidade de estabelecer *mediações sociais* capazes de impulsionar a construção do reino da liberdade a partir da iniciativa consciente dos

trabalhadores. “O desenvolvimento da consciência de classe é um processo dialético: é uma “inevitabilidade histórica” precisamente na medida em que a tarefa é *realizada* através de mediações necessárias de uma atuação humana autoconsciente” (MÉSZÁROS, 2008b, p. 72). Com efeito, no âmbito do programa marxiano de educação, podemos encontrar a superação daquela lacuna que encontramos nos autores apresentados anteriormente.

4.2 O programa marxiano de educação

Conforme buscamos demonstrar linhas atrás, alguns autores não pertencentes ao campo propriamente da educação são assertivos em pontuar a potencialidade do homem/mulher como um ser criativo que não restringe a produção de sua existência ao momento do trabalho. Assim sendo, ainda segundo aqueles autores, a categoria que melhor consegue expressar a riqueza da socialidade humana é, seguramente, a práxis.

Os mesmos autores evidenciam de forma muito salutar a riqueza e a complexidade das objetivações propriamente humanas que, de tão ricas e mediadas, acabam por extrapolar o momento singular do trabalho, ainda que a este estejam ontologicamente vinculadas. Constatamos ainda que mesmo que tenham refletido detidamente sobre a práxis, aqueles intelectuais não conseguiram situá-la no âmbito de um *programa de atividades* representativas do amplo processo de formação da consciência de classe dos trabalhadores.

No campo da educação, vamos encontrar uma contribuição bastante fecunda sobre a necessidade de instituímos um tal programa de atividades. Um programa assentado não necessariamente num mero discurso sobre a práxis. Muito pelo contrário, trata-se, isto sim, de uma proposta que aponta para um conjunto de atividades mediadoras capazes de contribuir efetivamente para o pleno desenvolvimento da consciência de classe dos trabalhadores. Como diz o educador Sousa Júnior (2010, p. 61): “[...] as mediações são necessárias, especialmente nesse caso, pois ajudam a enfrentar questões como as que se revelam [...] no processo de formação humana”.

Quais mediações sociais, portanto, quais práxis, poderiam contribuir efetivamente para o desenvolvimento da consciência de classe dos trabalhadores? Nas reflexões do educador marxista Sousa Júnior (2010), tais mediações são nomeadas e ganham materialidade no interior de uma perspectiva programática de educação capaz de dar conta do amplo processo de educação/formação da classe trabalhadora. Para o autor, que se apoia em Marx e Engels, o desenvolvimento da consciência de classe é um processo que se insere dentro de uma totalidade concreta, no interior da qual algumas atividades cumprem papel de destaque. O autor argumenta

que:

A temática da educação jamais se constituiu, para Marx, como um problema central, pelo menos se tomada em sentido estrito, como processo formal de ensino-aprendizagem. Porém, mesmo não sendo a educação, no sentido apontado acima, um tema sobre o qual Marx houvesse dedicado especial atenção, ainda assim se acredita que sua obra ofereça grande contribuição para a discussão do tema, especialmente se a concepção de educação se amplia para além dos processos formais e dos espaços institucionalizados (SOUSA JÚNIOR, 2010, p. 19).

Em Marx e Engels, de acordo com Sousa Júnior (2010), há uma perspectiva educativa cujo objetivo é contribuir para o salto da consciência do proletariado. “Segundo essa perspectiva de análise, a constituição do proletariado em classe-para-si e a revolução social passa a formar a grande problemática do que se chama de perspectiva marxiana de educação” (SOUSA JÚNIOR, 2010, p. 26).

Nesse aspecto, Sousa Júnior (2010) parece concordar inteiramente com Mészáros (2009). O filósofo húngaro sustenta que o acento de Marx nas condições materiais necessárias para a emancipação do proletariado não estava desprovido de reflexões sobre outras dimensões igualmente importantes da sociabilidade humana. De acordo com Mészáros (2009, p. 190), Marx estava

[...] bastante consciente da necessidade de se desenvolver de maneira apropriada às condições políticas e culturais/teóricas – assim como as educacionais existentes – que apresentam um grande desafio para o futuro [...]. Em outras palavras, o bem sucedido cumprimento da tarefa histórica exige o empreendimento revolucionário político, teórico e educacional ao qual o próprio Marx dedica sua vida inteira, precisamente porque essas dimensões do desafio histórico em questão não podem ser resolvidas pelos processos materiais espontâneos da antiga sociedade.

Para Sousa Júnior (2010), há efetivamente uma crítica da educação em Marx que se expressa na forma de uma perspectiva de educação lastreada por dois aspectos distintos mais intimamente entrelaçados. Tais aspectos podem ser apresentados da seguinte maneira:

[...] um deles corresponde às referências explícitas feitas pelo autor ao tema da educação que, embora não apareçam tão fartamente no conjunto da sua obra, se manifestam através de indicações relevantes, como a proposta de união trabalho e ensino ou de formação politécnica, ou na discussão sobre a educação pública etc.; o outro aspecto, de natureza distinta do anterior, posto que não se trata de referências explícitas, corresponde ao caráter pedagógico surpreendentemente acentuado, que se apresenta como uma qualidade, por sua vez, tão inerente às formulações marxianas que se mostra como verdadeira propriedade intrínseca delas, como se evidencia, por exemplo, em conceitos e categorias como práxis, trabalho alienação, coisificação, revolução, emancipação, construção do homem novo, enfim. Nesse sentido, pode-se afirmar que as concepções de Marx sobre o homem, a sociedade, a história, a transformação social etc. Formam uma rica perspectiva pedagógica. (SOUSA

JÚNIOR, 2010, p. 19-20)

Munido de tal horizonte teórico, Sousa Júnior (2010) vai então argumentar em defesa do que ele designa de programa marxiano de educação para, em seguida, afirmar que não é comum esse tipo de procedimento. Em Suchodolsky (1976), como bem atesta Sousa Júnior (2010), há indicações de que no arcabouço teórico-metodológico de Marx e Engels encontram-se em potência uma proposta programática de educação.

Em Sousa Júnior (2010), diferentemente do que ocorre em Suchodolsky (1976), a novidade reside no acento que o autor brasileiro confere ao fato de que todas as atividades do programa marxiano de educação constituem expressões específicas da práxis humana.

Para Sousa Júnior (2010), a defesa de um programa marxiano de educação só pode ser adequadamente inteligível se estiver arrimada numa determinação mais simples, representada, nesse caso, pela categoria da práxis. Em termos puramente metodológico, isso significa transitar nas malhas da dialeticidade que vai do abstrato ao concreto e do concreto ao abstrato.

O programa marxiano de educação é uma abstração, mas uma abstração com uma certa razoabilidade, pois, de forma bastante significativa, fixa materialmente os elementos que atravessam o amplo processo de formação da consciência de classe dos trabalhadores. Com efeito, quando estudamos a educação do ponto de vista da pedagogia política burguesa, começamos unilateralmente pela educação pensada abstratamente, sem uma relação mais explícita com as atividades materialmente transformadoras da humanidade.

Assim procedendo, acabamos tendo uma visão caótica da formação humana. Pois a educação é uma abstração se deixamos de lado a práxis. A práxis, por sua vez, é uma palavra sem sentido se ignoramos acriticamente a materialidade sobre a qual repousa, por exemplo, a escola, o trabalho e, não menos importante, a práxis político-educativa, conforme a concepção evidenciada por Sousa Júnior (2010). Dessa forma, o autor considera que a práxis cumpre um papel extremamente relevante no interior da abordagem marxiana de educação.

Concordamos inteiramente com a ênfase dada pelo educador Sousa Júnior (2010) à categoria da práxis. Em nosso entendimento, no contexto de crise regressivo-destrutiva do capital, o acento na categoria da práxis talvez represente o momento de desempate da pedagogia socialista frente às pedagogias que operam a partir do ponto de vista do capital. Pois, arrimados na categoria práxis, podemos visualizar no interior das relações sociais aquelas míriades de práticas empreendidas pela classe trabalhadora que carregam potencialidades no que tange ao desenvolvimento da consciência de classe enquanto classe para si.

Sousa Júnior (2010) sustenta que no interior das pesquisas que adotam o ponto de vista do marxismo, a categoria práxis não vem recebendo um trato mais rigoroso. Sintomáticas desse aspecto são as pesquisas realizadas no campo da educação. De fato, precisamos reconhecer que muitas categorias marxianas acabam sendo enormemente prejudicadas/desfiguradas em nome de floreios teóricos, “sofisticados”, que operam muito mais para reforçar verdadeiras “armações de logos” (ZEMELMAN, 2016, p. 10).

Em outras palavras, as categorias marxianas, ao serem desmaterializadas, deixam de ser compreendidas como modos de ser, formas de existência, como tão bem ressaltou Marx. Um bom exemplo do que estamos falando diz respeito ao descuido com a categoria totalidade. “A falsa totalização e sintetização manifesta-se no método do princípio abstrato que despreza a riqueza do real, isto é, a sua contraditoriedade e multiplicidade de significados” (KOSIK, 1976, p. 49).

Retomemos o nosso raciocínio. A noção programa marxiano de educação defendida pelo educador Sousa Júnior (2010) encontra-se perpassada por um conjunto de atividades sempre concretas. “O concreto é concreto, porque é a síntese de múltiplas determinações, isto é, unidade no diverso” (MARX, 2008a, p. 256). Trata-se, portanto, de práticas mediadoras no interior da prática global que vão dando forma e conteúdo às ações humanas no seio mesmo da moderna sociedade capitalista ao passo que carregam em seu bojo um princípio educativo imanente.

Lembremos que são três os elementos que definem o programa marxiano de educação, como foi pontuado linhas atrás. Como destaca Sousa Júnior (2010):

O que se define por programa marxiano de educação, então, é o que está 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), isto é, o princípio educativo do trabalho alienado, estranhado; o momento da educação escolar, de preferência em união com o trabalho; e, por último, da 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 autoeducação/formação política como classe social potencialmente revolucionária. Em suma, é basicamente nesses três elementos que se encontra a síntese do programa de educação marxiano: o trabalho, a escola e a práxis político-educativa. (SOUSA JÚNIOR, 2010, p. 56)

Recordemos também que, conforme o autor, não é comum encontrarmos esboçado um programa marxiano de educação nas pesquisas realizadas no campo da educação. Poderíamos ir mais além e afirmar que o estabelecimento de um tal programa é certamente

urgente e necessário, e, por dois motivos, intimamente relacionados. O primeiro deles, como não poderia deixar de ser, deve-se fundamentalmente à virulência da própria crise estrutural do capital sobre a totalidade da formação humana que tende a reforçar a alienação/estranhamento.

Tal crise obriga-nos inevitavelmente a formularmos uma concepção de educação que aponte para os limites ubiquamente restritivos do capital. Como tal, precisa ser efetivamente radical e totalizadora e assentada fundamentalmente numa exigência marcadamente social que rompa com os limites de uma concepção pedagógica aferrada à institucionalidade burguesa.

Nas palavras de Mészáros (2008a, p. 79):

O papel da educação não poderia ser maior na tarefa de assegurar uma transformação socialista plenamente sustentável. A concepção de educação aqui referida – considerada não como um período estritamente limitado da vida dos indivíduos, mas como o desenvolvimento contínuo da consciência socialista como um todo – assinala um afastamento radical das práticas educacionais dominantes sob o capitalismo.

O segundo motivo que nos leva igualmente a endossar o programa marxiano de educação encontra lastro na rica articulação das atividades propostas. Como vamos poder destacar mais à frente, mesmo no seio das pesquisas em educação assentada nas elaborações marxianas, evidenciamos uma certa fragmentação do amplo processo de formação do sujeito potencialmente revolucionário.

Assim sendo, não podemos permitir que as contribuições de Marx e Engels para a educação fiquem apagadas/desfiguradas frente às denominadas “pedagogias críticas”, frente “à educação contra a barbárie” ou mesmo frente às “pedagogias da existência”. Pois quando os desafios mais de fundo batem à porta do campo educativo, tais concepções pedagógicas apresentam-se extremamente limitadas no que concerne às exigências requeridas pelo profundo e nuançado entrelaçamento entre práxis, ontologia e formação humana (SOUSA JÚNIOR, 2021).

Dialoguemos sucintamente com alguns estudos na área da educação que estão direta ou indiretamente referenciados no marxismo. De fato, tais estudos são fecundos em mostrar-nos a possibilidade de um programa marxiano de educação. No entanto, tal proposta não é apresentada nos devidos termos e nem mesmo cogitada.

Caldart (2012), no seu livro *A Pedagogia do MST*, discorre sobre o processo de formação dos Sem Terra. Trata-se de um processo de formação humana lastreado pelo que a autora denomina de *sentido sociocultural*. No estudo de Caldart (2012), podemos identificar os três componentes do programa marxiano de educação, a saber, o trabalho, a escola e a práxis

político-educativa. No entanto, o foco do estudo de Caldart (2012, p. 22) foi “[...] os Sem Terra, seu Movimento e sua Pedagogia”.

Almeida (2016) analisa a experiência da Comuna de Paris de 1871, notadamente no que concerne ao papel da educação no interior da luta de classes. A autora reconhece a importância do desenvolvimento da consciência de classe dos trabalhadores enquanto classe para si. Esse desenvolvimento é o resultado de uma “[...] série de elementos e condições objetivas e subjetivas capazes de possibilitar que os sujeitos apreendam a realidade de uma perspectiva da totalidade social, organizando-os para superar a contradição inerente à sociedade capitalista” (ALMEIDA, 2016, p. 20). Também no estudo realizado pela autora compõem os três elementos do programa marxiano de educação sem, contudo, serem organizados dentro de uma linha programática.

Outro estudo que destaca os elementos do programa marxiano de educação é o realizado por Ribeiro (2013). A autora reflete sobre o movimento camponês e sua relação com o trabalho e a educação, analisando especificamente a liberdade, a autonomia, a emancipação e a formação humana. Nenhuma questão mais definida em termos propriamente programáticos vamos encontrar no estudo de Ribeiro (2013).

Em verdade, em muitos estudos na área da educação ancorados no marxismo, o que predomina é um certo obscurecimento de uma proposta programática em nome de posturas decididamente ecléticas, uma vez que o materialismo histórico comparece concorrendo com outras concepções pedagógicas como se as reflexões de Marx e Engels não pudessem caminhar com suas próprias pernas. Um bom exemplo do que estamos pontuando é a tentativa de misturar Marx com Paulo Freire. Retomemos nossa discussão.

Sousa Júnior (2010) afirma que todas as dimensões do programa marxiano de educação só são adequadamente compreendidas se forem concebidas como práxis. A práxis carrega irrevogavelmente um princípio educativo imanente, pois atravessa inatacavelmente o conjunto das relações sociais, o próprio processo de constituição do ser. De acordo com o autor:

Se vista numa perspectiva mais ampla, entendida como momento essencial da vida humana, presente em toda atividade humana, articulada a toda práxis, como o próprio processo de constituição do ser social, a educação então pode ser considerada como elemento constitutivo das elaborações marxianas. Desse ponto de vista, pode-se dizer que a educação está associada às elaborações marxianas como “*el musguito en la piedra*”. Ou seja, não é possível pensar o ser social, que vive porque trabalha e age-pensa- fala com os outros, sem que se ponha em relevo o caráter pedagógico do processo de constituição da sociabilidade humana, seja na perspectiva da “civilização”, seja na perspectiva da “barbárie” – dimensões indissociáveis que se complementam dentro do sociometabolismo do capital. (SOUSA JÚNIOR, 2010, p. 20)

Munido dessa compreensão mais abrangente de educação enraizada na categoria da práxis, Sousa Júnior (2010) assinala polemicamente os limites daquelas concepções pedagógicas, arrimadas no materialismo histórico, tendentes a afirmar acriticamente (como uma espécie de segunda natureza, acrescentamos) que o princípio pedagógico fundamental em Marx é o trabalho.

Parte-se da constatação de que o trabalho é categorial ontológica central, que tem um princípio educativo, para se concluir lógica e diretamente que o trabalho detém a centralidade pedagógica no processo de formação humana independentemente das circunstâncias históricas. (SOUSA JÚNIOR, 2010, p. 61)

O trabalho situa-se no plano das contradições ubiquamente explosivas postas em marcha pela sociedade do capital. Ou seja, “[...] além de ser atividade vital da humanidade, o trabalho passa a ser também o pilar fundamental da sociedade negadora do homem. Nesse plano de análise, o trabalho adquire uma dimensão negativa muito intensa” (SOUSA JÚNIOR, 2010, p. 60). Assim sendo, o trabalho está imerso dentro mesmo de um processo contraditório que aponta limites e possibilidades em termos da formação humana ou mais precisamente do desenvolvimento da consciência de classe.

Frigotto (2010), a nosso ver, retém de forma muito interessante as dimensões mais de fundo que se encontram na reflexão crítica realizada por Sousa Júnior (2010) contra aquelas conceituações no campo da educação que tendem a eleger o trabalho como a única atividade humana que teria sem maiores reflexões um princípio educativo imanente. Assim sendo, Frigotto (2010) encaminha sua reflexão no sentido de mostrar que um princípio verdadeiramente capaz de cumprir uma exigência educativa em termos decididamente transformadora das relações sociais capitalistas só pode ser inteligível em bases materialistas (e não como tipos ideais weberianos, acrescentaríamos). Em suas palavras:

O viés de eleger exclusivamente a categoria trabalho é que não só se estaria negligenciando outras atividades humanas que constituem sua unidade no diverso, mas também o risco de fixar-se na esfera da necessidade e minimizar a luta para ampliar a esfera da liberdade. Esta não prescinde do um *quantum* de trabalho como resposta às necessidades humanas num determinado tempo histórico, mas para ser efetiva liberdade tem que ir além. (FRIGOTTO, 2010, p. 10)

Para os propósitos desta pesquisa que realizamos sobre a Associação dos Moradores do Bairro da Serrinha (AMORBASE), vale ressaltar como aspecto nevrálgico – de grande alcance – que, em Sousa Júnior (2010), o programa marxiano de educação apresenta-se como uma totalidade concreta. Com efeito, contempla também a práxis político-educativa. Na

esteira desse teórico, podemos afirmar então que em Marx há uma concepção de educação aberta em função da riqueza da própria práxis. Segundo o autor, a práxis político-educativa refere-se

[...] aos 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 autoeducação/formação política como classe social potencialmente revolucionária. (SOUSA JÚNIOR, 2011, p. 56)

A práxis político-educativa é práxis interativa. Como tal, movida por outras legalidades que a diferem substancialmente do trabalho. Portanto, denuncia mais radicalmente o processo de autoformação do sujeito social potencialmente revolucionário. A práxis político-educativa indica-nos um tipo de prática em que uma maior margem de liberdade se torna possível, possibilitando dessa maneira que os trabalhadores definam com uma certa margem de liberdade todo seu programa político-educativo. Em relação ao conjunto de ações associativas empreendidas pelos trabalhadores, Sousa Júnior (2021, p. 546-547) considera:

Essas ações são práxis, práxis interativas, práxis de natureza político-educativa em que os sujeitos sociais potencialmente revolucionários se educam a si mesmos através de ações cujas características, métodos e procedimentos são definidos autonomamente: o programa, - por que não dizer também o currículo? – ou todas as questões relacionadas ao que fazer? Como fazer? Que estudar e ensinar? Como? Quando? Onde e de que modo? Tudo enfim, é definido pelos próprios trabalhadores dentro da grande meta estabelecida historicamente no âmbito da luta de classes que é a superação do capital como condição para a concretização do fim da servidão assalariada e para o desenvolvimento livre e integral dos homens e mulheres.

Sousa Júnior (2010, p. 50) sugere inclusive que se “caso houvesse de fato a necessidade de se estabelecer um princípio pedagógico fundamental em Marx, que esse princípio estaria vinculado à categoria da práxis político-educativa [...]”.

No livro *Marx e a crítica da educação: da expansão liberal democrática à crise regressivo destrutiva*, Sousa Júnior (2010) não sustenta tão firmemente que a práxis político-educativa é o princípio educativo fundamental em Marx. Pois a questão ainda está limitada aos parâmetros do “caso houvesse de fato a necessidade de se estabelecer um princípio pedagógico fundamental em Marx”. Já em seu trabalho posterior, intitulado *Práxis, ontologia e formação humana* tudo muda. Sousa Júnior (2021) não deixa dúvidas quanto à primazia da práxis político-educativa em relação ao princípio educativo da categoria trabalho. Segundo o autor:

No caso da reflexão de viés marxista sobre a educação, especialmente, segundo nosso

entendimento, a categoria práxis é decisiva, pois é a que melhor define o principal propósito marxiano e marxista: a emancipação humana, a superação da ordem do capital. Ora esse propósito não se põe – aliás, a própria realidade da ordem do capital não se põe – senão a partir da práxis (no caso, da práxis produtiva, do trabalho). Mas, a superação prática dessa realidade apenas se faz possível com a contribuição da práxis político-educativa. (SOUSA JÚNIOR, 2021, p. 545)

O reconhecimento desse papel decisivo representado pela práxis político-educativa não autoriza o autor a anular de modo algum a importância do trabalho (alienado/estranhado) nas lutas sociais e muito menos o papel relevante da escola no amplo processo de formação da consciência de classe. Não se trata, pois, de pensar as relações sociais de forma dicotomizadas, em duas ou mesmo três partes, sem a devida relação.

Em nosso entendimento, a crise estrutural/regressivo-destrutiva do capital não somente deixou de anular, mas passou também a exigir de forma mais radical e urgente uma ofensiva emancipatória que, em nosso entendimento, só poderá ser encaminhada através da práxis político-educativa em seu papel irrevogavelmente mediador em termos de transformação social. Pois, enquanto totalização coletiva, a práxis político-educativa é seguramente a atividade humana que mais tem potencialidade de mudar radicalmente de cima a baixo a sociedade do capital. Em resumo: sustentamos que o “momento da verdade” da pedagogia marxiana vincula-se fundamentalmente à práxis político-educativa do sujeito potencialmente revolucionário.

Na esteira de Sousa Junior (2010), podemos afirmar, então, que a práxis político-educativa constitui o princípio pedagógico fundamental em Marx, ou seja, o seu “momento de verdade”. Avancemos um pouco mais sobre outros aspectos atinentes à práxis. É o que tentaremos realizar nas linhas que se seguem.

4.3 Práxis e alienação

Nesta parte do trabalho, nosso objetivo principal é tecer algumas considerações que possam revelar sucintamente o trato da problemática da alienação no pensamento de Marx. Ao mesmo tempo, buscaremos captar algumas pistas que nos permitam localizar os problemas da alienação no interior das preocupações pedagógicas. Uma vez que a alienação em Marx se vincula à problemática do desenvolvimento do homem, estamos diante de questões pedagógicas da maior importância (SUCHODOSLKY, 1976).

Muitos autores destacaram que a problemática da alienação assume inegável importância no interior da abordagem marxiana (SOCHODOLSKY, 1976, KONDER, 2009b, MÉSZÁROS, 2016), informando-nos, de forma muito penetrante, o quanto Marx estava

preocupado decididamente com o desenvolvimento do homem no interior da sociedade do capital. “A análise da situação do homem sob o capitalismo mostrou a crescente alienação que impossibilita um desenvolvimento das massas trabalhadoras, destrói a sua relação com o trabalho e a sociedade e deforma a sua consciência” (SUCHODOLSKY, 1976, p. 09).

A abordagem marxiana sobre a alienação pertence evidentemente a um momento específico do desenvolvimento das forças produtivas da sociedade. Em termos históricos, contudo, o conceito de alienação atravessa um campo muito mais vasto, revelando, ao mesmo tempo, a objetividade do desenvolvimento histórico europeu e sua manifestação na forma de diversos empreendimentos teóricos relativamente autônomos.

Nas palavras de Mészáros (2016, p. 31 grifo do autor):

O conceito de alienação pertence a uma problemática muito mais vasta e complexa, com uma longa história própria. Preocupações com tal problemática – em formas que abrangem desde a Bíblia até obras literárias, além de tratados sobre direito, economia e filosofia – refletem tendências objetivas do desenvolvimento europeu, da escravidão até a época da transição do capitalismo para o socialismo. As influências intelectuais, que revelam continuidades importantes ao longo das transformações sociais, adquirem importância real apenas se forem consideradas dentro desse quadro de referência objetivo do desenvolvimento. Se forem assim qualificadas, sua relevância – longe de esgotar-se em mera curiosidade histórica – não poderá ser enfatizada de maneira suficiente: precisamente porque indicam o enraizamento profundo de certas problemáticas, bem como a autonomia *relativa* das formas de pensamento em que estão refletidas.

Antes de Marx, porém, a problemática da alienação era abordada em bases teóricas fundamentalmente abstratas e idealistas e mesmo moralistas. Com efeito, em grande parte das teorias, a superação da alienação aparecia como sendo uma tarefa prioritariamente provocada pelo movimento da consciência. Marx, nesse sentido, teve que mergulhar profunda e criticamente no ambiente intelectual de seu tempo, o que, conforme Mészáros (2016, p. 31), permitiu a Marx situar suas reflexões no momento da descontinuidade diante dos seus antecessores: “Como é sabido, Feuerbach, Hegel e a economia política inglesa exerceram a influência mais direta sobre a formação da teoria da alienação de Marx”.

A partir de Marx, a problemática da alienação é colocada sob outras bases: “O problema da libertação do homem constitui sempre para Marx o principal problema, porém posteriormente precisa o caráter e origem da actual exploração e indica cada vez de uma maneira mais real os métodos para a destruição definitiva destas cadeias” (SUCHODOLSKY, 1976, p. 24).

A partir de então, são as condições materiais que devem ser analisadas para que a questão da alienação seja desvendada no seu sentido mais profundo e enfrentada nos devidos

termos. Munidos das condições materiais, Marx pode então abordar o tema da alienação longe das mistificações anteriores que acabavam por anular da história a intervenção humana dialeticamente atravessada por condições objetivas e subjetivas.

A radicalidade teórica que permitiu a Marx colocar o problema da alienação sob outras bases somente foi possível graças a sua compreensão do lugar do trabalho alienado no interior das relações sociais. Diferentemente de Hegel, para quem o trabalho era o trabalho meramente intelectual, Marx analisou o trabalho em seu sentido ontológico e histórico. Naturalmente, isso só foi possível graças ao desenvolvimento das forças produtivas da sociedade em sua forma capitalista. Nesse sentido, Marx não inventou a categoria trabalho alienado. Muito ao contrário, antes apreendê-la em bases decididamente materialistas, como sendo uma expressão particular da práxis que possibilita-o enxergar os dilemas reais para o estabelecimento de uma verdadeira universalidade. Nas palavras de Sousa Júnior (202, p. 33):

Aqui se acha plenamente desenvolvida uma perspectiva filosófica que define o humano como ser real, concreto, que com sua práxis produz sua própria existência e cria – e desenvolve – materialmente as formas do intercâmbio com a natureza e com os outros homens/mulheres. Essa ontologia materialista que tem na práxis sua categoria central compreende que as questões sociais são fatos materiais criados pelos homens/mulheres praticamente e que só praticamente esses fatos podem ser resolvidos ou superados. Compreende ainda que a realidade social se estrutura sobre a produção social material, ou seja, que o modo como os homens/mulheres produzem materialmente a sua vida é o processo chave para a decifração das contradições sociais, da opressão justamente no modo como se organiza a produção social capitalista. Por sua vez, a análise dessa produção revelará para Marx não só as leis fundamentais das relações capitalistas de produção, como também o sujeito social que pode conduzir o processo de superação da ordem capitalista e ainda as práticas que podem ser consideradas para a realização desse objetivo.

Nos *Manuscritos econômicos-filosóficos* de 1844, Marx vai se debruçar mais detidamente sobre a alienação. De acordo com Mészáros (2016), o cerne dos Manuscritos é a autotranscendência da alienação. Nesse estudo, a relação sujeito/objeto é destacada de tal forma que se apresenta desfigurada no que ela tem de objetivação verdadeiramente humana, ou seja, como atividade propriamente humana que, em bases capitalistas, apresenta-se de forma estranhada ao homem.

Nos *Manuscritos*, a alienação atravessa a totalidade das objetivações humanas, seja na relação que o homem estabelece com o seu trabalho, na relação que o homem estabelece com o produto do seu trabalho, do homem consigo mesmo e, não menos importante, do homem/mulher com o homem/mulher. É todo um conjunto de objetivações que emerge de forma alienada e que, portanto, contribui para obstaculizar o amplo desenvolvimento do homem.

4.4 A práxis político-educativa em Marx e Engels

A nosso ver – como já deixamos em alguma medida evidenciado no momento mesmo em que dialogávamos com as reflexões do educador Sousa Júnior (2010) –, consideramos que a práxis político educativa é o princípio pedagógico *fundamental* em Marx e Engels. Se por um lado é verdade que toda práxis carrega em si um princípio educativo imanente, por outro a radicalidade do desenvolvimento da consciência de classe somente pode emergir através da práxis político-educativa, pois somente a organização político-educativa da classe trabalhadora pode apresentar nos devidos termos aqueles elementos que efetivamente podem incidir mais profundamente para a formação do homem/mulher novo.

O homem/mulher novo não é só um conceito perfeitamente viável como extração das obras de Marx e Engels, como se mostra extremamente útil para se pensar o tema da formação humana (educação), assim como serve de referência para as perspectivas ambiciosas e audaciosas de construção de uma nova humanidade, efetivamente livre e plena. Para o marxismo a revolução empreendida pelos explorados e oprimidos pelo capital [através da práxis político-educativa] busca edificar nova materialidade de vida social que, por sua vez, possa favorecer a construção de novas relações dentro das quais a novidade da humanidade emancipada se possa forjar e florescer. A relação pensada por Marx e Engels é uma cadeia dialética em que a práxis material transformadora, empreendida pelos explorados a partir das contradições existentes, dirigida pela consciência e pela vontade, transforma a materialidade externa do mundo fetichizado que os oprime, na perspectiva de se reencontrarem consigo mesmo através da reapropriação dos produtos de sua criação, liberando assim, o caminho para a possibilidade de os sujeitos (como um todo) se poderem reencontrar uns nos outros como sujeitos efetivamente iguais e livres. (SOUSA JÚNIOR, 2021, p. 501-502)

O desenvolvimento da consciência de classe dos trabalhadores, seu processo de autoeducação – cuja mediação por excelência só pode ser adequadamente inteligível através da práxis político-educativa – foi, seguramente, o foco por excelência das preocupações pedagógicas de Marx e Engels³⁷. Da práxis político-educativa, como pudemos destacar anteriormente, Marx e Engels vislumbraram a mediação fundamental para o processo de constituição do homem/mulher novo.

Esta postura manteve-se firme até mesmo quando Marx precisou mergulhar mais

³⁷ Não é nossa pretensão aqui abordar exaustivamente os resultados político-educativos que emergiram positivamente da relação de Marx e Engels com a práxis político-educativa do sujeito social potencialmente revolucionário da época em que viveram. Isso certamente requereria um grau de aprofundamento que infelizmente não temos como realizar nos limites deste sucinto estudo. Nos limitaremos neste tópico a esboçar tão somente um breve passeio sobre o *Manifesto de 1848* bem como sobre o livro *A situação da classe trabalhadora da Inglaterra*, escritos respectivamente por Marx e Engels. Para maiores informações acerca da relação de Marx e Engels com a práxis político-educativa dos trabalhadores ver, por exemplo: Karl Marx, *Crítica do Programa de Gotha* (São Paulo: Boitempo, 2012); Karl Marx e Friedrich Engels, *Luta de classes na Rússia* (São Paulo: Boitempo, 2013); Karl Marx e Friedrich Engels, *Luta de classes na Alemanha* (São Paulo: Boitempo, 2010).

intensamente nas atividades propriamente teóricas, nas quais os momentos de solidão se faziam realmente necessários. Para o pensador alemão, era praticamente impossível refletir sobre a transformação radical da sociedade burguesa sem que antes fosse colocada em perspectiva a problemática referente à práxis político-educativa dos trabalhadores, ou seja, daqueles processos de organização coletiva eventualmente empreendidos pelas “figuras endurecidas pelo trabalho” (MARX, 2015, p. 402).

Apoiando-nos em Marx, podemos seguramente afirmar que no interior da concepção marxiana, a práxis político-educativa se apresenta como aquele princípio educativo inegociável que permitiu ao autor de *O Capital* não abandonar em nenhum momento um conceito radical de história compreendido fundamentalmente como *história das atividades humanas*. Com efeito, no interior da sociedade do capital, Marx e Engels direcionaram prioritariamente sua atenção para aquelas atividades de cunho político-educativas – naturalmente, sem nunca perder de vista o nó que as prendem ao momento ontológico representado pelo trabalho.

Nesse tocante, como podemos observar, não há espaço para nenhum tipo de determinismo econômico na abordagem materialista construída por Marx e Engels. As observações de Marx foram extremamente reveladoras nesse sentido. Com efeito, buscando extrair de Marx luminosidades pedagógicas, precisamos também compreender a sociedade capitalista como uma *imensa acumulação de aprendizados sociopolíticos* que foram emergindo – e continuam a emergir – da luta pela produção material da existência dos trabalhadores, portanto, da sua práxis político-educativa. “O solo a partir do qual ela cresce é a própria sociedade moderna. Ela não pode ser esmagada pela maior das carnificinas. Para a esmagarem, os governos teriam de esmagar o despotismo do capital sobre o trabalho – a condição da própria existência parasitária deles” (MARX, 2008b, p. 433).

Nesse tocante precisamos afirmar que a pedagogia permanece como parte integrante da luta pela emancipação. Assim como a pedagogia encontra as armas materiais no proletariado, o proletariado tem as suas armas intelectuais na pedagogia, sobretudo se temos em mente que Marx, em seus estudos, brindou-nos com importantes apontamentos pedagógicos que resultaram da análise crítica do material empírico por ele observado, qual seja, o proletariado em formação no interior de uma realidade concreta.

Marx e Engels foram seguramente grandes educadores. Estamos falando de educadores no sentido mais radical do termo, extrapolando o sentido meramente escolar que o termo comporta. Não deixaram, portanto, de estarem atentos para os processos de desumanização do homem/mulher, processos esses que passaram a ganhar novos contornos

com o surgimento da moderna sociedade capitalista. Sua prática educativa estava ensopada de socialidade. “Antes de Marx, as teorias educacionais se deslocavam do meio social e produziam a ilusão de que a escola de conhecimentos fragmentados e técnicos seria suficiente para libertar a sociedade das desigualdades de classe” (ABU-EL-HAJ, 2014, p. 12).

Marx e Engels não se distanciaram um milímetro do *proletariado em formação*. O proletariado em formação foi o principal quadro de referência de Marx (LOWY, 2012). O revolucionário alemão não abdicou em nenhum momento de atentar para “os processos históricos que transformam circunstâncias e homens” (MARX, 2008b, p. 408) e a eles fazer toda justiça. Nessa empreitada, cercou-se também de um profundo conhecimento sobre a realidade do seu tempo, mergulhando sobretudo nos aportes teóricos da economia clássica e dos debates filosóficos de então.

O educador tinha de ser educado. Tal fato facultou a Marx atuar entusiasticamente como um legítimo educador do povo. Formulando, aconselhando, indagando, problematizando, criticando – às vezes de forma bastante ácida –, tudo isso alicerçado num apaixonado compromisso voltado para o desenvolvimento da consciência de classe dos trabalhadores. É por isso que todas as tentativas de produzir sistemas teóricos nitidamente fechados e encerrados num tipo de abordagem sobre um Marx puramente economicista tendem a malograr diante desse aspecto de fundo da maior importância.

Consequentemente, acabam incorrendo em reduções arbitrárias impossibilitadas de identificar os *problemas existenciais* abordados tão fecundamente na concepção materialista da história, pois foi a *situação da classe trabalhadora em formação através de sua práxis político-educativa* que motivou Marx e Engels a irem em busca de respostas para as iniquidades produzidas pela sociedade do capital. Em suma, a economia apresenta-se nas formulações de Marx e Engels como um momento de passagem rumo à sociedade emancipada.

Para Marx, a palavra revolução, em seu sentido pleno e radical, como transformação dos homens e das coisas, sempre esteve saturada de concreto. O fio condutor da sua teoria revolucionária assenta-se no terreno das *mediações concretas* na forma de *instrumentos de luta coletiva* capazes de viabilizar *programas de ação* potencialmente transformadores. Como educador, Marx procurou mover-se no âmbito da radicalidade da produção material da existência dos trabalhadores, ou seja, dentro da dramaticidade das questões imediatas que continuam a assolar a vida de coletividades, grupos e classes. Marx não foi seguramente um educador da palavra, não foi um educador que se afirmou por uma razão teórica asséptica em relação ao mundo dos trabalhadores.

Sabemos que pertencemos a uma tradição filosófico-religiosa que acredita que a formação do ser humano acontece por inculcação e transmissão de ideias, saberes e valores. Quando nos perguntamos como acontece a educação, a resposta tem sido pela palavra. O verbo, a palavra criou o mundo, e pensamos que cria e conforma os seres humanos. Deus disse, e tudo foi sendo criado. O professor, o catequista ou os pais dizem suas lições e conselhos, e as crianças vão se formando. Na palavra estão as virtualidades formadoras. O domínio dessa tradição tem sido quase absoluto na pedagogia, não apenas na escola. Também na educação popular [...] o ideal tem sido conscientizar e politizar pela palavra, pelo discurso, pela denúncia. Será que como intelectuais e profissionais do conhecimento e das ideias pensamos que a educação se produz na mesma dinâmica do trabalho intelectual? (ARROYO, 2011, p. 235)

Reiteremos que a práxis político-educativa dos trabalhadores comparece nas formulações de Marx e Engels como atividade educativa por excelência. Para esses autores, a dimensão associativa tem um caráter assumidamente pedagógico e, assim, pode ser considerada a verdadeira escola do desenvolvimento da consciência de classe dos trabalhadores: “a matriz marxiana e marxista, subentendida como sendo uma concepção *associativa* de pessoas e classes ou de organizações diversas de classe e das massas populares em luta permanente” (BOGO, 2011, p. 83, grifo do autor).

Engels (2010) apresenta-nos um panorama do processo de constituição do proletariado enquanto classe para si. Discorrendo sobre a situação da classe trabalhadora na Inglaterra, nos albores do século XIX, Engels (2010) pinta um quadro, fundado de maneira bastante rigorosa, das novas formas de luta que foram sendo protagonizadas pelo proletariado no interior da moderna sociedade capitalista. Tais lutas foram fundamentais para o processo de desenvolvimento da consciência de classe dos trabalhadores. Nunca é demais enfatizar tal fato.

[...] novas subjetividades não podem nascer a partir da simples tomada de consciência dos sujeitos, pois essa transformação não se opera apenas a partir de um movimento interno às consciências dos indivíduos. A formação de novas subjetividades só é possível a partir do relacionamento com nova materialidade externa, assim como a nova materialidade externa, por sua vez, só poderá surgir a partir da transformação prática que se inicia ainda no seio das velhas relações, afinal, os homens fazem as circunstâncias tanto quanto as circunstâncias fazem os homens. (SOUSA JÚNIOR, 2021, p. 502)

Engels (2010) menciona inicialmente o crime como sendo a primeira forma de resistência instituída pelos trabalhadores contra uma realidade que os desumanizava em sua totalidade, tanto em relação às condições materiais bem como em relação às condições espirituais. “Ademais, o operário compreende, a cada instante, que o burguês o trata como uma coisa, como propriedade sua, e já essa razão basta para que ele assuma uma posição hostil à burguesia” (ENGELS, 2010, p. 247). Porém, o crime, segundo Engels (2010), comparecia como um tipo de manifestação puramente individual e isolada, sem um objetivo de classe mais nítido

capaz de transformar o proletariado numa força verdadeiramente social frente ao poder burguês.

Engels (2010, p. 249) assinala outra forma de luta dos trabalhadores. Agora, a resistência dos trabalhadores passa a ser dirigida às “[...] máquinas, numa sequência similar às agitações dos estampadores da Boêmia em junho de 1844: fábricas foram demolidas e máquinas foram feitas em pedaços”. As consequências dessas formas de luta para os trabalhadores foram terminantemente traumáticas, haja vista que o funcionamento da sociedade burguesa continuava a castigá-los num círculo vicioso contínuo. Tais lutas não conseguiam pegar as coisas pela raiz.

Em 1842, novos contornos passam a caracterizar a luta dos trabalhadores. Vemos então os trabalhadores ingleses conquistando o direito à livre associação, direito este que se ampliou por toda a Inglaterra. “Em todos os ramos de trabalho constituíram-se organizações [...] (*trade unions*), com o objetivo declarado de proteger o operário contra a tirania e o descaso da burguesia” (ENGELS, 2010, p. 250).

Tais associações tinham objetivos bem definidos, voltados exclusivamente para colocar limites à exploração dos trabalhadores pelos patrões. Não somente. Resultava disso toda uma construção de uma *cultura decididamente política* agora assentada de forma mais consciente na *solidariedade e cooperação de classe* com características assumidamente pedagógicas em meio a uma concorrência brutal entre os trabalhadores. “A história dessas associações é a história de uma longa série de derrotas dos trabalhadores, interrompida por algumas vitórias esporádicas” (ENGELS, 2010, p. 251).

Apesar das inúmeras derrotas, Engels (2010) argumenta que tais associações foram colocando gradativamente na ordem do dia a tomada de consciência de classe por parte dos trabalhadores, ajudando-lhes a ir identificando de forma mais nítida a força do poder burguês. Tal fato foi obrigando os trabalhadores a avançar nos seus métodos de luta, a exemplo das greves, denominadas por Engels (2010), de *escola de guerra*.

Nessas “escolas”, de acordo com o camarada de Marx, a coragem, a calma pertinaz, a firmeza destacam-se como dimensões formativas da maior importância. Tais dimensões foram se constituindo como importante arma para que os trabalhadores pudessem permanecer arduamente na luta. Mas o ponto alto da práxis político-educativa dos trabalhadores ingleses, durante esse período, manifestou-se através do surgimento do Cartismo.

O movimento cartista, organizado pela associação dos operários, foi estruturado entre 1837-1848 na Inglaterra para exigir melhores condições de trabalho, jornada de trabalho de oito horas diárias, regulamento para o trabalho feminino, extinção do trabalho infantil, folga semanal e salário mínimo. Também lutou pelos direitos políticos, pelo direito ao voto. (BOGO, 2011, p. 44)

No *Manifesto do Partido Comunista* de 1848, podemos também encontrar alguns apontamentos luminosos que nos convida a refletir sobre o papel pedagógico do associativismo proletário. Para Marx e Engels (1998), o associativismo protagonizado pelos trabalhadores apontava para conquistas que iam para além dos ganhos meramente econômicos, pois “o verdadeiro resultado de suas lutas não é o êxito imediato, mas a união cada vez mais ampla dos operários” (MARX; ENGELS, 1998, p. 74).

As coalizões proletárias, ainda de acordo com os revolucionários alemães, respondiam a uma situação bem concreta, consequência mesmo das novas condições materiais inauguradas pelas duas grandes revoluções, a saber, a Revolução Industrial e a Revolução Francesa. Como destacam Marx e Engels (1998, p. 85):

Será necessária uma profunda inteligência para compreender que, com a modificação das condições de vida dos homens [e das mulheres], das suas relações sociais, da sua existência social, também se modificam suas representações [...], suas concepções, seus conceitos, numa palavra, sua consciência?

O associativismo proletário era visto como um processo que incide dialeticamente no desenvolvimento individual e coletivo dos trabalhadores. Portanto, carregado de uma intencionalidade pedagógica. Com efeito, “surge uma associação na qual o livre desenvolvimento de cada um é a condição para o livre desenvolvimento de todos” (MARX; ENGELS, 1998, p. 87).

A questão do associativismo proletário obriga-nos a nunca perder de vista que os desenvolvimentos do percurso teórico-prático de Marx e Engels só podem ser adequadamente inteligíveis se antes os localizamos no interior mesmo do processo contraditório em que estava imersa a práxis político-educativa do trabalhadores, ganhando destaque, nesse sentido, sobretudo para Marx, o contato com a organização política do proletariado parisiense³⁸.

A relação orgânica de Marx com o mundo dos trabalhadores parisiense foi elucidativa nesse sentido. Com efeito, o contato com o mundo dos trabalhadores acabou por impactar de modo decisivo os rumos da pesquisa de Marx sobre as determinações da sociedade burguesa e suas consequências negativas sobre as condições de vida da classe trabalhadora. Netto (2015, p. 22) é assertivo em afirmar:

³⁸ Nunca é demais lembrar que Engels, através do seu estudo sobre a situação da classe trabalhadora na Inglaterra, exerceu igualmente inegável influência sobre Marx. A preocupação de Marx e Engels sobre as condições existenciais dos trabalhadores revela a grandeza do humanismo radical dos fundadores do materialismo histórico.

Mas o passo inicial e decisivo para esta pesquisa, a que dedicou o resto da sua vida, deu-o Marx em Paris, no primeiro semestre de 1844: foi então que descobriu o mundo dos trabalhadores. Nestes meses, ele frequentou assiduamente as reuniões de artesãos e operários parisienses.

No *Manifesto*, somos informados que “a história de toda sociedade até hoje é a história das lutas de classes” (MARX; ENGELS, 1998, p. 66). No entanto, na moderna sociedade capitalista, a luta de classes ganha novas determinações. Assim sendo, entra em cena o conflito estrutural entre capital e trabalho. No interior desse conflito, protagonizado fundamentalmente pelas duas classes fundamentais da sociedade (burguesia e proletariado), as contradições sociais tendem a se expressar numa infinidade de formas associativas de luta. Com efeito, surgem “[...] novas classes, *novas condições de opressão, novas formas de luta*” (MARX; ENGELS, 1998, p. 67, grifo nosso).

Discorrendo sobre a educação burguesa, Marx e Engels (1998) assinalam também nesse campo um processo dialético que tende a contribuir para o desenvolvimento da consciência de classe dos trabalhadores, os futuros coveiros da burguesia. Dessa forma, a própria educação burguesa, em seu próprio terreno (práxis), fornece ao mesmo tempo as condições para a libertação dos trabalhadores, “desenvolvendo-se em todas as direções um intercâmbio universal, [...] e isso tanto na produção material quanto na intelectual” (MARX; ENGELS, 1998, p. 70). Portanto, para Marx e Engels (1998, p. 75): “A burguesia [...] fornece ao proletariado os elementos de sua própria educação, isto é, armas contra si mesma [...] Também elas fornecem ao proletariado uma massa de *elementos de educação*” (p. 75, grifo nosso).

Para Marx e Engels (1988), a práxis político-educativa do proletariado era observada como um instrumento decisivo para o desenvolvimento do que Marx denominou de “classe para si”. Ou seja, uma mediação fundamental que poderia contribuir dialeticamente para a superação das limitações político-educativas presentes na realidade limitadora da “classe em si”. De acordo com Iasi (2011, p. 7):

Esse movimento das formas de consciência encontra sua determinação material no movimento próprio do ser da classe trabalhadora, ora amoldada à ordem do capital, ora em luta por seus interesses imediatos, ou, em circunstâncias especiais, se conformando como uma classe que aponta para além da ordem do capital.

No *Manifesto* de 1848, encontramos assim uma concepção de educação mais alargada. Tal fato permitiu que Marx e Engels operassem com uma concepção de educação

compreendida como formação humana. Portanto, uma concepção de educação não “emprateirada no exclusivo setor da teoria, [...] veículo de transporte pedagógico de uma mobília de ‘conceitos’, e de afeiçoamento disciplinador de atitudes comportamentais ao padrão teoricamente transmitido” (BARATA-MOURA, apud SOUSA JÚNIOR, 2021, p. 503-504).

Por isso, na concepção pedagógica desenvolvida por Marx e Engels, o momento de desempate frente às pedagogias de subordinação/desumanização do capital – que, portanto, atravessam a totalidade das atividades humana – só poderia ser adequadamente inteligível através de uma *educação social* (MARX; ENGELS, 1998) antagonisticamente contraposta à forma cultural dominante própria da sociedade burguesa. “Os comunistas não inventaram a influência [...] da sociedade sobre a educação; procuram apenas transformar o seu caráter, arrancando a educação da influência da classe dominante” (MARX; ENGELS, 1998, p. 83).

Com efeito, tal concepção de educação criticada é tão somente sinônimo de adestramento para fazer os proletários agirem como máquinas (MARX; ENGELS, 1998 p. 83). Estamos diante de uma concepção educativa radical assentada em dimensões verdadeiramente qualitativas. Como tal, foi formulada visando se contrapor firmemente à *educação política quantitativa* própria da sociedade burguesa, fundada estruturalmente na dominação material do capital. Em outras palavras, a educação política do capital enquanto componente ideológico que opera visando o permanente amoldamento das classes trabalhadoras. “As relações sociais de produção capitalisticamente reificadas não se perpetuam *automaticamente*” (MÉSZÁROS, 2016, p. 265).

Lembremos que O *Manifesto* de 1848 e a denominada *Primavera dos Povos* são filhos de um mesmo momento histórico. Com efeito, os acontecimentos que eclodem em 1848 aceleram praticamente os aspectos até então apresentados teoricamente no documento escrito por Marx e Engels para a Liga dos Comunistas.

Mil oitocentos e quarenta e oito, a famosa ‘primavera dos povos’, foi a primeira e última revolução europeia no sentido (quase) literal, a realização momentânea dos sonhos da esquerda e dos pesadelos da direita, a derrubada virtualmente simultânea de velhos regimes da Europa continental a oeste dos impérios russo e turco, de Copenhague a Palermo, de Brasov a Barcelona. (HOBSBAWM, 1996, p. 20)

1848 contribuiu assim para ampliar o entendimento do proletariado acerca do real sentido das revoluções burguesas que foram se insurgindo contra o antigo regime. As revoluções empreendidas pela burguesia não colocaram em marcha a tão apregoada universalidade. Muito pelo contrário, constituíram-se, em verdade, como mais uma nova forma de particularismo, no caso em questão, o particularismo burguês inscrito no modelo societário

assentado na produção de mercadorias.

A Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT), fundada em 1864, foi uma iniciativa inaugurada pelos trabalhadores objetivando enfrentar o movimento da “classe para si”, protagonizado em 1848 pela burguesia, rearticulado posteriormente aos acontecimentos presentes na *Primavera dos Povos*. A Internacional contribuiu para que o movimento operário compreendesse mais claramente a dinâmica do modo de produção capitalista, garantindo-lhe uma maior consciência no sentido de buscar construir formas mais avançadas de luta (MUSTO, 2014). Marx e Engels participaram ativamente da AIT, tornando-se, o primeiro, um dos principais dirigentes desse coletivo de trabalhadores. “Foi Marx quem deu uma finalidade clara à Internacional, quem realizou um programa político não excludente [...] Marx foi a alma política do seu Conselho Geral” (MUSTO, 2014, p. 23).

Refletindo sobre o surgimento da fundação da Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT), no âmbito das mudanças sociopolíticas, que começavam a emergir no século XIX – mudanças essas provocadas pela Revolução Industrial e pelo advento do trabalho assalariado –, Musto (2014) ressalta a importância dessa nova forma de manifestação da práxis político-educativa dos trabalhadores. O autor sustenta que os aprendizados políticos e o horizonte utópico suscitados pela resistência operária no âmbito da AIT constituíram os principais aspectos da luta operária no âmbito da I Internacional fundada em Londres no ano de 1864. “Em pouco tempo, ela suscitou paixões em toda a Europa, difundiu o ideal de solidariedade de classe e motivou a consciência de uma grande massa de mulheres e homens, que escolherem a luta com a meta mais radical, a de mudar o mundo” (MUSTO, 2014, p. 20).

Igualmente importante, ainda, segundo o autor, foi o impacto decisivo que a AIT teve no imaginário das classes dominantes, evidenciando o significado da práxis político-educativa da nascente organização proletária para além dos círculos operários.

Nas classes dominantes, ao contrário, a notícia da fundação da Internacional provocou horror. O pensamento de que também os operários viessem a exigir um papel ativo na história gerou indignação, e foram numerosos os governos que invocaram a eliminação da organização, perseguindo-a com todos os meios de que dispunham. (MUSTO, 2014, p. 21)

Mas foi somente na Paris de 1870 – com o advento da Comuna de Paris – que o sistema do capital mostrou verdadeiramente sua face mais brutal e horrenda. Não por acaso, foi no interior da Comuna que a práxis político-educativa do proletariado passou a operar num horizonte decididamente revolucionário. Mas antes do despontar da Comuna, é preciso lembrar que os desenvolvimentos contraditórios presentes no interior da Revolução Francesa de 1789

foram preparando o terreno para um rico processo pedagógico que foi influenciando gradativamente o desenvolvimento da consciência de classe do proletariado parisiense.

“A pré-história dessa cena pode ser encontrada nas ondas de pó e entusiasmos, na febre que tomou as reuniões populares e os encontros de clubes em toda Paris nos dois anos finais do império” (ROSS, 2021, p. 32). Isso foi sendo possível uma vez que o contexto histórico inaugurado em 1789 foi gerando uma realidade profundamente contraditória que foi aos poucos colocando sob dúvidas os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade.

A Revolução francesa não cumpriu sua promessa de liberdade, igualdade e fraternidade para todos os responsáveis pela superação das relações de produção feudal. Liberou e potencializou a consolidação da classe trabalhadora que, a partir de 1848, a partir da Primavera dos Povos, compreendeu a impossibilidade histórica da unidade entre os produtores e os donos dos meios de produção. É por isso que, desde 1789, qualquer revolução teria de expressar esse antagonismo de classe e, para que, de fato, pudesse expressar tal radicalidade estrutural, não poderia prescindir do seu caráter proletário e operário. (ALMEIDA, 2016, p. 33)

A Comuna de Paris ensinou ao proletariado que ser radical é pegar as coias pela raiz. A raiz da moderna sociedade capitalista prende o homem/mulher à circunstâncias que obstaculizam a atividade verdadeiramente livre, pois encontram-se aferradas aos ditames implacáveis do sistema do capital.

De 1789 a 1870 o proletariado foi compreendendo que sua principal tarefa não era lutar contra os inimigos dos seus inimigos. Durante todo esse período, houve amadurecimento do movimento proletário. Um amadurecimento, por certo, não determinado por alguma condicionante biológica, puramente natural, mas, isto sim, um amadurecimento ocasionado pela própria produção material da existência, pela própria práxis político-educativa dos trabalhadores, obrigando-os a tomar decisões, a planejar, a fazer escolhas.

Ainda durante a Comuna, alguns aprendizados políticos foram sendo colocados em xeque. Em suma, foram sendo alvos da *crítica proletária em ação*. O principal aprendizado criticado pela existência atuante dos trabalhadores parisienses diz respeito àqueles propagados pela escola proudhoniana³⁹. Esta, em seu “currículo”, apregoava ações voluntaristas, reformistas ou mesmo moralistas.

De 1870 a 1871, Paris, como tão bem afirmou Marx, foi palco de uma Paris “operária pensante”. Esta práxis foi compreendendo que a verdadeira república teria de ser,

³⁹ O termo escola não está sendo aqui utilizado para se referir à instituição escolar tal como a conhecemos. Trata-se, em verdade, das ideias defendidas pelo anarquista francês Pierre-Joseph Proudhon (1809-1865), que foi alvo de fortes críticas de Marx elaboradas no livro intitulado *A Miséria da Filosofia*. Para uma compreensão mais detalhada sobre os embates e afinidades teóricas entre Marx e Proudhon, ver Netto (2017).

daquele momento em diante, uma república verdadeiramente social. Em resumo, a partir de uma nova radicalidade, o conteúdo deveria substituir a frase, forjando, assim, o *espírito da Comuna!*

Mas o que foi esse espírito da Comuna senão o resultado de um rico processo de cristalização de uma subjetividade rica de necessidades verdadeiramente humanas expressas na “existência atuante” do proletariado parisiense? As revoluções, seus desenvolvimentos ulteriores, são, seguramente, as locomotivas pedagógicas da história.

O espírito da comuna, essa subjetividade rica de necessidades humanas, fruto de um processo de formação humana no interior mesmo da própria práxis, foi sendo possível graças às novas determinações no seio da luta de classes propiciadas pela *sangrenta escola de 1848*, como bem destacou Engels. Através da Comuna, tais determinações materializaram-se em termos de uma democracia verdadeiramente radical, assentada na solidariedade e na cooperação qualitativamente fundadas não mais na troca de mercadorias, mas, isto sim, na troca de atividades humanas genuínas⁴⁰.

Noções presentes nos textos mais políticos em que Marx e Engels discorrem sobre os acontecimentos sociopolíticos na França⁴¹ – tomando como mote sobretudo os acontecimentos sociopolíticos que emergem a partir de 1848 – são bastantes sugestivas nesse sentido, pois, a nosso ver, evidenciam que Marx e Engels não perderam de vista as intrincadas relações entre práxis e formação humana. Assim sendo, noções como “atos dos operários”, “atividade e significado histórico”, “Paris operária pensante”, “iniciativa histórica”, “serena Paris operária”, “radiante no entusiasmo” devem ser concebidas no interior mesmo da práxis e do seu vínculo com o desenvolvimento da consciência de classe.

Nas palavras de Engels (2010), a organização dos trabalhadores/trabalhadoras causa temores na burguesia. Organizados, associados numa miríade de *formas de luta*, os trabalhadores/trabalhadoras passam a se afirmar como força social e pedagógica afirmadora de uma concepção ideológica vinculada à sua própria posição no mundo. Segundo Engels (2010, p. 160):

São perfeitamente justificados os temores da burguesia [...]. Os trabalhadores começam a sentir-se, em sua totalidade, como uma classe; descobrem que, fracos individualmente, unidos constituem uma força; o terreno é propício para sua

⁴⁰ A Comuna de Paris instituiu uma série de ações destinadas à reorganização das relações sociais até antes sob o jugo implacável do capital. Se, em termos quantitativos, a Comuna teve vida curta (72 dias que abalaram Paris) no que tange aos aspectos qualitativos, ou seja, relacionados verdadeiramente às necessidades humanas, a Comuna demonstrou uma radicalidade inominável. Sobre as atividades desenvolvidas pela Comuna, ver Marx (2008a), notadamente o texto intitulado “A guerra civil na França”.

⁴¹ Ver, por exemplo, Karl Marx, *A revolução antes da revolução* (São Paulo: Expressão Popular, 2008b, v. 2).

autonomização em face da burguesia, para a formação de concepções próprias dos operários e adequadas à sua posição no mundo; eles começam a dar-se conta de que são oprimidos e adquirem importância política e social.

Nas palavras de Marx (2015, p. 243): “Associação entre os capitalistas: habitual e eficiente [...]; a dos trabalhadores: proibida e com más consequências para eles”, como tão bem vem demonstrando a história das lutas dos trabalhadores. Com efeito, até mesmo sobre as regras do “jogo democrático” não são raras as más consequências para os trabalhadores quando estes decidem encaminhar processos político-organizativos também formativos visando garantir seus direitos.

4.5 Práxis político-educativa e alienação

Num grau mais elevado de abstração, poderíamos afirmar sucintamente que, no terreno da práxis político-educativa, a alienação tende a se manifestar fundamentalmente *por meio do fechamento do horizonte histórico transformador destinado à modificar radical e qualitativamente a estrutura socioeconômica alienada vigente*. Em outras palavras, a alienação nesse campo da atividade humana emerge para justamente tentar bloquear o necessário e atualíssimo otimismo da vontade, objetivando não por acaso “impedir que as classes e camadas da população excluídas do exercício do poder tomem consciência das suas potencialidades políticas, e queiram participar do controle da vida social” (KONDER, 2009, p. 186).

Com efeito, é preciso nunca perder de vista que mesmo diante de condições objetivas tão desfavoráveis à uma ação revolucionária consequente, ainda assim, é possível manter-nos fieis ao compromisso revolucionário socialista. “Se as pessoas em geral realmente aceitassem essa concepção do tempo que faz a apologia do capital, afundariam inevitavelmente no abismo sem fundo do pessimismo” (MÉSZÁROS, 2007, p. 23).

Bogo (2013), dialogando com esses momentos de crise estrutural que acabam por incidir negativamente sobre a consciência dos lutadores e lutadoras do povo, entende que tais desenvolvimentos exigem da militância movimento e não passividade. Daí a importância, segundo o autor, da criatividade, imaginação, ideologia, mística e esperança que, a nosso ver, só podem emergir como força social através da práxis, nesse caso, da práxis político-educativa.

Refletindo sobre a esperança, Bogo (2013, 229) destaca:

Esperar não é desistir do sonho, mas querer deliberadamente. Espera-se pelo vir a ser das coisas ajudando o seu nascimento. Enquanto o “futuro não vem”, espera-se fazendo a sua preparação no presente, assim como a noiva, que espera pelo dia do casamento, colocando em ordem em cada peça do seu enxoval; provando o vestido,

para saber se as medidas combinam; distribuindo convites para que os amigos estejam presentes no momento em que o “futuro passe” para as mãos do presente a sua própria realização e presenciem a síntese da busca da felicidade.

Nos *Manuscritos* de 1844, Marx forneceu-nos importantes indicações que atestam cabalmente que a problemática da alienação atravessa significativamente a *totalidade das atividades humanas*. Ele o fez sem jamais perder de vista o momento fundamental, qual seja, a *prioridade ontológica do trabalho*. Com efeito, na sociedade regida pela produção de mercadorias, analisada por Marx e Engels, ou seja, a sociedade produtora de valores de troca, o trabalho concretiza-se fundamentalmente como trabalho alienado porque assalariado.

Se, nos *Manuscritos* de 1844, encontramos – é preciso reiterar – indicações de que a alienação é um fenômeno mais abrangente que atravessa o homem/mulher de uma maneira total, assinalamos que em grande parte das reflexões que discorrem sobre a problemática da alienação o foco tem sido prioritariamente as suas manifestações no terreno da práxis produtiva, ou mais precisamente, no trabalho alienado.

No entanto, como bem destaca Konder (2009), que se apoia em Marx, quando estamos nos debruçando sobre a problemática da alienação, o mais correto é encaminharmos um tipo de reflexão que esteja criticamente atenta para a pluridimensionalidade da alienação.

De acordo com Konder (2009, p. 43):

Marx estava seguro de ter encontrado na *alienação* econômica a raiz do fenômeno global da *alienação*. Ele sabia que, antes de poder fazer política, ciência, religião etc., os homens precisam comer, beber, vestir e ter um teto para morar. Sabia que, antes do trabalho intelectual típico, o homem tem de realizar o trabalho material de que depende a sua subsistência. Jamais lhe ocorreu, porém, *reduzir* o fenômeno da *alienação*, nas suas múltiplas formas, aspectos e dimensões, à *alienação econômica*, tal como jamais lhe ocorreu reduzir todo o trabalho humano ao trabalho *diretamente* produtivo empenhado na produção econômica.

O que nos motiva então nesse sucinto debate sobre a problemática da alienação é destacar suas formas de manifestação no âmbito da práxis político-educativa? Respondemos tal indagação encaminhando outra pergunta: não seria a práxis político-educativa aquele princípio pedagógico fundamental em Marx e Engels capaz de efetivamente contribuir para o desenvolvimento da consciência de classe dos trabalhadores?

Konder (2009, p. 15) argumenta que:

A política é uma dimensão da atividade humana. Desde que, com ou sem vontade de fazê-lo, os homens vivem em sociedade, dependem da sociedade para nascer e sobreviver, não há como ignorar a significação política que os comportamentos individuais inevitavelmente assumem. Tantas as ações quanto as omissões dos indivíduos repercutem sobre as pessoas que os conhecem e com as quais eles lidam.

Por suas palavras como por seus silêncios, por seus gestos ou por seus exemplos, por comando, sugestão, conselho ou oposição, querendo ou não querendo, tendo ou não tendo consciência do que fazem, os indivíduos influem uns sobre os outros, condicionam-se reciprocamente, moldam suas respectivas atitudes em face das instituições vigentes, colaboram com os movimentos tendentes a manter inalterada ou a modificar a estrutura socioeconômica existente em um momento dado.

A alienação é decididamente um fenômeno mais abrangente. Portanto, encontra-se também enraizado no interior da práxis político-educativa. Dessa forma, que manifestações da alienação poderiam ser destacadas no âmbito dessa forma particular da atividade humana? Tomemos como exemplo a práxis político-educativa que se pretende marxista, portanto, interessada no desenvolvimento da consciência de classe dos trabalhadores/trabalhadoras tendo como base horizontes abertamente revolucionários.

Nessa tarefa, segundo Konder (2009), não houveram avanços significativos dada a prevalência de posturas marxistas orientadas por um “marxismo ortodoxo, popularesco, atuando como religião” cuja consequência principal foi destacada por Konder (2009, p. 198) nos seguintes termos: “Não só limitaram o trabalho de educação das massas que lhes competia desenvolver como assumiram e incorporaram à sua organização revolucionária algumas deformações que a alienação impusera às massas”.

Passemos então à apresentação de algumas dimensões da alienação que, a nosso ver, tendem a incidir sobre a práxis político-educativa de orientação marxista. Mas antes de continuarmos, faz-se necessário pontuar que muitas das dimensões da alienação que serão aqui apresentadas tendem a ser enfatizadas tão somente como problemas de ordem política. Dessa forma, o que aqui nos interessa é desvelar seus impactos negativos na formação da consciência de classe dos trabalhadores.

Assim sendo, entendemos também que a problemática em foco toca em grande medida em problemas decididamente pedagógicos. Nesse tocante, um autor que parece iluminar esse debate é Leandro Konder, notadamente, no seu livro intitulado *Marxismo e alienação: contribuição para um estudo do conceito marxista de alienação*. Nesse estudo, Konder (2009) reflete sobre diversas formas de manifestação da alienação que acabam por incidir sobre o campo da política, da ciência, da religião, da arte e até mesmo do subdesenvolvimento.

Na esteira de Lukács, Konder (2009) reflete sobre a alienação no interior da atividade partidária, destacando a problemática da divisão hierárquica do trabalho que não deixou de se manifestar também na atividade da forma-partido. A divisão hierárquica do trabalho apresenta-se na forma da parcelarização da atividade humana, tornando o homem/mulher fragmentado e conseqüentemente alienado, haja vista que o mesmo não

experimenta efetivamente a universalidade, a totalidade de sua atividade. Com efeito, a divisão herárquica do trabalho no interior da práxis político-educativa obstaculiza o crescimento do “militante mutilateral”.

Lenin (2010), em o *Que fazer?: problemas candentes do nosso movimento*, reflete sobre os desafios da organização política revolucionária no movimento social-democrata da Rússia, esse fortemente marcado pelos debates que foram se avolumando sobre a experiência da Comuna de Paris de 1870 e pelos levantes de 1848. E o faz afirmando, sem vacilação – especialmente contra o espontaneísmo –, a forma-partido como a mediação por excelência realmente capaz de contribuir efetivamente para o processo revolucionário e concomitantemente para o desenvolvimento da consciência de classe do proletariado.

Nesse intento, Lenin, a nosso ver, apresenta-nos uma das dimensões da alienação no terreno da práxis político-educativa quando critica os limites do que ele designou de *consciência trade-unionista*. Esta expressão da consciência, de acordo com o revolucionário russo, manifesta-se sobretudo através da *luta meramente econômica*, cuja maior expressão é a luta sindical. Nessa, inegavelmente, o *aspecto fenomênico da luta de classes* se destaca e, nesse sentido, não é capaz de por si só pegar as coisas em sua radicalidade. Daí a necessidade de um partido constituído fundamentalmente por revolucionários capazes de organizar a luta política em sua expressão revolucionária. Importante assinalar que a questão colocada por Lenin se refere à necessária articulação entre luta econômica e luta política.

Em relação à consciência trade-unionista, Lenin (2010, p. 89) destaca:

A história de todos os países comprova que a classe operária, valendo-se exclusivamente de suas próprias forças, só é capaz de elaborar uma consciência trade-unionista, ou seja, uma convicção de que é preciso reunir-se em sindicatos, lutar contra os patrões, cobrar do governo a promulgação de umas e outras leis necessárias aos operários etc.

Luxemburgo (1990) é outra autora que nos indica outra dimensão da alienação comparecendo fortemente sobre a práxis político-educativa. Polemizando com Bernstein e seu “socialismo evolucionário”, Luxemburgo destaca a inconsistente dicotomia que acaba por desvincular reforma social de revolução. Bernstein fundamentava seu socialismo evolucionário apoiado em premissas que supostamente indicavam uma forte tendência à democratização do capitalismo – o que acabava neutralizando o ímpeto revolucionário do proletariado.

Em Peloso (2012), nos são apresentados alguns aspectos luminosos que nos motiva a refletir sobre as manifestações da alienação no contexto da América Latina, notadamente no interior daquela expressão particular da práxis político-educativa denominada de *trabalho*

popular ou *trabalho de base*. Tal reflexão, segundo nos parece, é da maior importância, uma vez que nos últimos anos, sobretudo posteriormente às denominadas Jornadas de junho de 2013, inúmeras lideranças de esquerda vêm defendendo fervorosamente, “o retorno ao trabalho de base”, considerado por muitos lutadores/lutadoras a forma potencialmente capaz de restabelecer os laços entre esquerda e a classe trabalhadora.

Em Peloso (2012), podemos então localizar duas importantes dimensões da alienação que nos ajudam em alguma medida a refletir sobre os desafios da práxis político-educativa na América Latina e, mais especialmente, no Brasil. São elas: o *basismo* e o *elitismo*. Enquanto o primeiro termo indica aquele tipo de postura política que tende a *endossar* acriticamente tudo o que vem do povo, o segundo, por seu turno, refere-se a um tipo de postura igualmente política que tende a *desprezar* tudo o que vem do povo. Uma vez que o elitismo enxerga o povo como incapaz, incompetente, inculto, a história deixa de ser obra também da classe trabalhadora.

Elitismo e basismo são também dimensões da alienação. Assim sendo, são relevantes para o trato da reflexão sobre a práxis político-educativa na América Latina e, em especial, no Brasil.

Aspecto igualmente importante refere-se à problemática do subdesenvolvimento – o que, em alguma medida, nos é indicado por Konder (2009) quando assinala a relação entre aquele e alienação, partindo para tanto da atuação do Partido Comunista Brasileiro (PCB). Consideramos tal questão significativamente nuclear, fecunda e, de certa forma, já deslizamos sucintamente sobre esse assunto no início deste trabalho. Aqui vale explorar ainda mais um pouco o tema sem, contudo, esgotá-lo.

No que tange ao debate sobre o desenvolvimento, compreendemos que o país subdesenvolvido participa de forma subordinada e dependente na divisão internacional do trabalho cuja consequência mais marcante é a superexploração do trabalho. Com efeito, o subdesenvolvimento informa a permanente atualização de estruturas socioeconômicas marcadas irrecusavelmente pelo radical nivelamento para baixo das condições materiais de existência da classe trabalhadora e do conjunto dos oprimidos. Em termos puramente pedagógicos, isso equivale a dizer que, no que tange ao amplo processo de formação da classe trabalhadora – no qual incidem significativamente as contribuições da escola, do mundo do trabalho e, não menos importante, as contribuições da práxis político-educativa – encontramos uma materialidade socialmente fragilizada em muitos aspectos.

Diante de todas essas manifestações da alienação, que parecem recair implacavelmente sobre a práxis político-educativa, poderíamos então formular a seguinte

pergunta: qual deve ser a real tarefa da práxis político-educativa dos trabalhadores frente a tais tendências alienantes? Atuar no sentido de incidir firmemente sobre as circunstâncias, buscando modificá-las radicalmente, ou, pelo contrário, optar pela adesão acrítica frente às circunstâncias dadas?

4.6 Práxis político-educativa e as categorias de totalidade e mediação

A práxis político-educativa é mediação potencialmente explosiva no que tange ao desenvolvimento da consciência de classe dos trabalhadores. Assim sendo, fica logo evidenciado que o desenvolvimento da consciência de classe, a nosso ver, não é o resultado *imediato* da relação sujeito-objeto. Em outras palavras, o fato de o proletariado se encontrar *imediatamente* diante de relações sociais de produção capitalistas alienantes/estranhadas não é suficiente para que o mesmo venha a desenvolver prontamente sua consciência de classe até as últimas consequências, ou seja, enquanto consciência para si. Pois no mundo real a relação direta entre o particular e o universal não pode ser adequadamente efetivada sem as devidas mediações sempre concretas e nunca meramente conceituais (MÉSZÁROS, 2011).

Aqui, efetivamente, estamos analisando a práxis político-educativa num grau mais elevado de abstração. Naturalmente, é somente no plano da realidade concreta, ou seja, em bases fundamentalmente materialistas, que podemos compreender adequadamente como a práxis político-educativa pode, no devido tempo, assumir seu compromisso histórico fundado significativamente na inadiável superação da sociedade do capital, através da formação de uma consciência comunista materialmente fundamentada. Com efeito, quando nos apoiamos num nível mais concreto, parece-nos mais adequado compreendermos a *totalidade de práxis político-educativas mediadoras* para, em seguida, buscarmos identificar no conjunto das relações sociais, como se dá as mediações igualmente concretas que podem contribuir efetivamente para o desenvolvimento da consciência de classe.

A forma-partido mostrou-se historicamente como a expressão mais radical da práxis político-educativa do proletariado. Em todos os momentos históricos onde ocorreu, grandes avanços político-organizativos da classe trabalhadora, a forma-partido mostrou-se ser o instrumento mais adequado (BRAZ, 2010). Como tal, pode ser considerada *aquele tipo de mediação qualitativamente mais desenvolvida e, por conseguinte, mais totalizadora*, uma vez que tem a tarefa de alcançar a universalidade num plano mais radical. Tal aspecto foi bastante destacado não somente por Marx e Engels, mas também por Lenin, Rosa, Trotsky, Gramsci, Mao e Che, dentre outros.

No entanto, ainda num nível ainda mais concreto, precisamos ater-nos para aquele tipo de práxis político-educativa instituída pelos trabalhadores que no *aqui e agora* pode operar como *atividade mediadora* da maior importância para o processo do desenvolvimento da consciência de classe dos trabalhadores. Exemplos do que estamos falando foram as *Ligas*, as *Sociedades Secretas*, o *Mutualimo*, os *sindicatos operários*, os *Conselhos operários*, dentre outras experiências com inegáveis resultados políticos-educativos e organizativos. Em suma, a totalidade de associações/coalizões proletárias, que foram sendo instituídas pelos trabalhadores no interior do seu amplo processo de formação político-educativa.

A mediação é uma situação sempre concreta que se interpõe entre sujeito e objeto. A Mediação não é meio termo. Nesse sentido, Meszáros fala em mediações de primeira ordem (não antagônicas) e mediações de segunda ordem (antagônicas). Enquanto as primeiras refletem as necessidades realmente humanas, as segundas, por seu turno, refletem as necessidades do sistema antagônico do capital.

As mediações antagônicas podem assim ser representadas pelo Estado, pelo capital, pela propriedade privada e pelo trabalho assalariado, apenas para citarmos algumas dessas atividades mediadoras em favor do desenvolvimento do sistema do capital. As mediações de primeira ordem dizem respeito à todas aquelas atividades que contribuem para a consecução das necessidades genuinamente humanas. O filósofo húngaro destaca como exemplo de mediações não antagônicas o sistema comunal – que já mencionamos em outro momento deste trabalho – e os instrumentos de ação coletiva dos trabalhadores.

Cury (1995) entende que a educação se insere numa realidade sócio-histórica marcada pela contradição das relações sociais capitalistas baseada na apropriação do excedente econômico e na luta de classes. No seu entendimento, a mediação deve constar no conjunto daquelas categorias que podem contribuir para a compreensão do fenômeno educativo no interior de um quadro referencial mais abrangente, uma vez que “a educação possui, antes de tudo, um caráter mediador. No caso concreto da sociedade de classes, ela se situa na relação entre as classes como momento de mascaramento/desmascaramento da mesma relação existente entre as classes” (CURY, 1995, p. 64).

A totalidade, que é sempre concreta, é síntese de múltiplas determinações, tal como Marx demonstrou no livro *Contribuição à crítica da economia política*. Referindo-se aos resultados de suas pesquisas, Marx (2008a, p. 255) afirma: “O resultado a que chegamos não é que a produção, a distribuição, a troca, o consumo, são idênticos, mas que todos eles são membros de uma totalidade, diferenças em unidade”. Trazendo a questão da totalidade para o terreno da práxis político-educativa, isso significa que determinadas expressões da práxis

político-educativa operam a partir de uma visão de totalidade, no sentido de que todos os fenômenos da realidade social são compreendidos de forma articulada e de forma dinâmica.

No caso da AMORBASE, arriscaríamos afirmar que estamos diante de uma práxis político-educativa enquanto mediação de uma mediação mais *totalizadora*, como poderemos indicar mais pormenorizadamente no capítulo que versaremos sobre a práxis político-educativa da AMORBASE. A mediação totalizadora a qual estamos nos referindo encontra-se assim representada pelo movimento social Brigadas Populares. Em outras palavras, a AMORBASE, ao abrigar em seu interior atividades que dialogam com os interesses mais imediatos da classe trabalhadora (fragmentados, portanto, como a luta por direitos), opera inegavelmente como uma mediação no desenvolvimento da consciência de classe.

Mas essa tarefa somente vem ganhando em qualidade porque também a AMORBASE, como mediação, vem estabelecendo *relação* com uma mediação mais *totalizadora* expressa pelo Movimento Brigadas Populares. As Brigadas Populares, assumidamente, ancoram sua práxis num projeto maior de transformação social para o Brasil, uma vez que vem compreendendo prática e criticamente todos os fenômenos da realidade brasileira no interior da totalidade sociopolítica e pedagógica.

4.7 Práxis: unidade entre teoria e prática?

Nesta parte do trabalho, nosso intento principal é problematizar em alguma medida aquele tipo de entendimento bastante comum que tende a definir a categoria da práxis como sendo o resultado da unidade e/ou articulação entre teoria e prática. Definição esta que, não por acaso, acabou também conquistando as mentes da militância social de esquerda e/ou progressistas.

Sousa Júnior (2021) considera que este tipo de definição da práxis – ao lado da associação da práxis ao complexo da política e como critério de verdade – é um dos pilares demarcatórios que contribuem para o obscurecimento conceitual da práxis. Nas palavras do autor:

Essa forma de definir a práxis, bastante comum, isto é, como articulação de teoria e prática, acredita que do encontro daquelas duas dimensões brotaria a práxis como uma terceira dimensão, para ela, pois, é do cruzamento da teoria com a prática que se fecunda a práxis. Às vezes, quando se pretende indicar aquilo que seria o caráter prático de um dado conhecimento humano por ele ser produto de uma atividade humana, ou talvez porque ele provoque efeitos sobre a vida social se busca o recurso da forma derivada ‘práxico/a’. Com efeito, o conhecimento (o conhecer), como elaboração cognitiva, como atividade intelectual é da maior importância, mas não é

atividade de ordem prática, nem tem em si um ‘caráter prático’ – a dimensão prática é sempre externa à dimensão intelectual e não é a teoria marxista que irá superar essa condição de externalidade. Por seu turno, o fato de uma teoria implicar na vida prática, provocar impactos na existência concreta não dela outra coisa a mais que teoria e quando aquilo acontece é devido a desdobramentos práticos externos à teoria. (SOUSA JÚNIOR, 2021, p. 411-412)

Para Sousa Júnior (2021), prática e teoria são dimensões da atividade humana. No entanto, são atividades completamente distintas uma da outra, portanto, atravessadas, cada uma, a sua maneira, por legalidades específicas que não podem ser desprezadas. É somente nesses termos que devemos situar a problemática da necessária articulação entre teoria e prática. Sousa Júnior (2021, p. 409-410) afirma que:

[...] essas duas dimensões são coisas distintas e tem que ser compreendidas cada uma em si mesma: a dimensão da teoria e da prática. Essas duas formas de atividade humana opõem-se uma à outra essencialmente. Teoria e prática não se reduzem uma à outra, nem se fundem gerando filhotes híbridos – que para alguns seria a práxis. Teoria e prática se articulam, e é bom que se articulem, mas é preciso entender o que significa essa articulação. Teoria e prática não se apagam uma à outra e o fato de uma teoria reclamar a – ou apontar para a – dimensão prática não faz dela uma prática nem a dota de caráter prático. Por sua vez, a prática pode e deve estar fortemente orientada pela teoria, pode estar intrinsecamente associada à teoria, mas isso não apaga as diferenças entre elas.

A nosso ver, a questão relacionada à unidade entre teoria e prática, no interior da abordagem marxiana, pertence a duas ordens de problemas. O primeiro deles refere-se à questão da *determinação social* dos empreendimentos teóricos que, longe de serem construções puramente abstratas, do espírito absoluto, da ideia que se pensa a si mesma, tem sua razão de ser na prática social. O segundo, diz respeito ao problema da teoria que pode transformar-se em força material, no sentido que não basta interpretar o mundo, mas, igualmente transformá-lo.

[...] essa ideia de articulação teoria e prática não é estranha aos postulados marx-engelsianos, muito ao contrário, lhes é muito cara. Os autores defendiam que os conhecimentos não podiam se desvincular da vida prática, especialmente quanto às suas teorias, Marx e Engels queriam – e agiam para isso – que elas tivessem desdobramentos práticos. Qual seria o problema então se a ideia de articulação teoria e prática já está presente em Marx e Engels? O problema está precisamente na negação das particularidades essencialmente distintas das duas atividades e na crença de que é do casamento delas que nasce a práxis (SOUSA JÚNIOR, 2021, p. 412).

Práxis, como foi dito anteriormente, é atividade humana que transforma a realidade natural e social. Elementos da práxis, como foi possível demonstrar, já estavam sendo indicados por Marx quando este discorria sobre o processo de trabalho. Nesse tipo de atividade, concorrem igualmente aspectos objetivos e subjetivos que, logo em seguida, Lukács (2013) vai

atribuir também à práxis social mais ampla.

Para Marx, portanto, a história das ideias só pode ser adequadamente inteligível a partir de sua inserção no terreno contraditório da determinação social mais ampla. Assim sendo, à história, não cabe nenhum tipo de desenvolvimento baseado em ideias abstratas gestadas no interior de algum espírito iluminado desencarnado da materialidade.

Se a práxis é a unidade entre teoria e práxis, logo somos levados a imaginar que, se uma atividade humana não estiver embasada numa teoria, logo não poderá ser concebida como práxis. Aqui parece residir um elitismo indisfarçado que se insurge fundamentalmente contra as “carcaças do tempo”, ou seja, contra a classe trabalhadora. Porém, se há alguma unidade presente na práxis – e acreditamos que realmente há – essa unidade (de contrários) só pode ser representada pela relação dialética entre *objetividade e subjetividade*.

Fernandes (2019) argumenta que a crise vivenciada pela esquerda é decididamente uma crise de práxis, “de uma crise de práxis de organização e programa” (FERNANDES, 2019, p. 23). Para a autora, “práxis implica ação e pensamento em dialética, e, como tal, formulações políticas, táticas e estratégias que ressoam e alcançam a classe trabalhadora para se organizar e se mobilizar efetivamente em direção a objetivos revolucionários” (FERNANDES, 2019, p. 25). Aqui, já podemos perceber um equívoco nessa conceituação, pois a definição de práxis proposta pela autora se aproxima muito mais da *práxis político-educativa e não da práxis enquanto tal*. A práxis nunca está em crise, diferentemente da práxis político-educativa.

Dessa maneira, aquilo que está fora da política, que não é ação daqueles sujeitos indicados e que não tem a ver com a transformação social – e normalmente essa transformação social é imediatamente entendida com transformação da sociedade burguesa – não pode ser práxis, mesmo que seja ação transformadora de alguma realidade natural ou social. (SOUSA JÚNIOR, 2021, p. 408)

Fernandes (2019, p. 62) entende que os intelectuais devem aproveitar sua *liberdade de pensamento* e assim contribuir para o processo de desenvolvimento da consciência de classe dos trabalhadores. Para tanto, os intelectuais devem seguir os *impulsos* dos trabalhadores, impulsos esses que, ainda segundo Fernandes (2019), têm o potencial de indicar a direção da mudança social.

Trabalhadores têm impulso (prática); os intelectuais, por seu turno, têm a liberdade de pensamento (teoria). Unidos, esses dois momentos constituiriam a práxis. A questão desconcertante é que mais do que impulsos, os trabalhadores são sujeitos da práxis. Eventualmente, esses sujeitos sociais potencialmente revolucionários instituem uma miríade de formas de manifestação da práxis político-educativa, independentemente de estarem ou não

munidos de teorias sofisticadas. Poderíamos então perguntar à Fernandes (2019): O que significa essa liberdade de pensamento? Consciência da alienação? A autora não esclarece essa questão. No entanto, como afirma Mészáros (2016, p. 166, grifo do autor):

O ‘educador’, que também precisa ser educado, é tão parte da sociedade alienada como qualquer outra pessoa. Sua atividade, que consiste em uma conceituação mais ou menos adequada do processo real, não é ‘atividade não alienada’, em virtude do fato de que ele ao seu modo, está consciente da alienação. Na medida em que ele é parte da alienação, ele também tem necessidade de ser educado. Contudo, ele não é uma porção inerte de uma totalidade inerte, mas um ser humano, uma parte específica de uma *totalidade interpessoal* imensamente complexa e intrinsecamente dinâmica, por mais ou menos alienado que sua autoconsciência possa ser.

A questão extremamente desconcertante é que, independentemente de estarem munidos, ou não, de alguma teoria, os trabalhadores fazem também a história; são sujeitos que decidem, imaginam, respondem, acionam uma teleologia. “O desenvolvimento da sociedade humana – considerado do ponto de vista dos sujeitos humanos – consiste essencialmente em que tais decisões dominam todos os passos da vida humana, desde os mais cotidianos até os mais elevados” (LUKÁCS, 2013, p. 375). Ou seja, a vida acontece independentemente de os sujeitos terem em mãos “aparatos ideais inteiros” (LUKÁCS, 2013, p. 444) a seu dispor. Pois “[...] toda a práxis humana se efetua dependendo das circunstâncias nas quais o sujeito ponente é forçado a tomar decisões alternativas, embora, em princípio, não possa ser capaz de visualizar totalmente os seus pressupostos, as suas conseqüências” (LUKÁCS, 2013, p. 443).

A moderna sociedade capitalista opera também por meio de instituições culturais de toda ordem (pense-se na escola e na totalidade da indústria cultural) que replicam cotidianamente uma linguagem teórica por certo fragmentada. Com efeito, seria um grande absurdo se afirmássemos que o homem/mulher comum se encontra *absolutamente* distante de algum tipo de teoria, seja em nome da civilização ou da barbárie. Vejamos como Vázquez (1977, p. 9) coloca a questão:

Mas procederíamos levemente se aceitássemos em sua totalidade o que o homem comum e corrente pensa de si mesmo; ou a visão que sua consciência tem de si mesma. Não poderíamos dizer de modo algum, que vive num mundo absolutamente a-teórico. O homem comum e corrente é um ser social e histórico; ou seja, encontra-se imbricado numa rede de relações sociais e enraizado num determinado terreno histórico. Sua própria cotidianidade está condicionada historicamente e socialmente, e o mesmo se pode dizer da visão que tem da própria atividade prática. Sua consciência nutre-se igualmente de aquisições de toda espécie: idéias, valores, juízos e preconceitos, etc. Nunca se enfrenta um fato puro; ele está integrado numa determinada perspectiva ideológica, porque ele mesmo – com sua cotidianidade histórica e socialmente condicionada – encontra-se em certa situação histórica e social que engendra essa perspectiva. Por conseguinte, sua atitude diante da práxis já implica numa consciência do fato prático, ou seja, certa integração numa perspectiva na qual

vigoram determinados princípios ideológicos.

Dito isso, a questão de fundo que parece emergir quando situamos a questão da teoria no interior da práxis tem mais a ver com as mediações (e não, unidade) extremamente complexas que permitem a teoria se relacionar com a práxis. No caso da teoria marxista, o aspecto ainda hoje inatacável e desafiador que tanto conferiu vigor ao movimento teórico-prático socialista, encontra-se, certamente, no terreno do necessário envolvimento da teoria com a práxis político-educativa do sujeito potencialmente revolucionário (SLATER, 1978, ANDERSON, 1989).

5 PRÁXIS POLÍTICO-EDUCATIVA DA ASSOCIAÇÃO DE MORADORES DO BAIRRO DA SERRINHA (1980-2021)

5.1 O campo empírico

Nesta parte do trabalho, nosso objetivo é apresentar em breves linhas um panorama sucinto do referente empírico que balizou a presente pesquisa, aqui representado pela Serrinha, um dos bairros que formam a Secretaria Regional IV (SER IV) de Fortaleza, no estado do Ceará. Nossa intenção, na medida do possível, foi trazer à tona algumas transformações que vêm ocorrendo no território, notadamente no que tange a seus aspectos sociopolíticos e econômicos. Através desse procedimento, acreditamos estar apresentando sucintamente a “materialidade antagonística” (MÉSZÁROS, 2021)⁴², que vem transformando homens/mulheres e circunstâncias no interior da práxis político-educativa da Associação dos Moradores do Bairro da Serrinha (AMORBASE).

Conforme matéria publicada em 2007 pelo *Na Contra Mão*, informativo que circulou no bairro da Serrinha entre 2006 e 2008, organizado pelo Movimento Ação Cultural Na Contra Mão⁴³ (ACUMÃ), somos informados que o surgimento do bairro remonta aos anos de 1920. Essa informação, ainda de acordo com o *Na Contra Mão*, encontra-se nos arquivos da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Trata-se de um registro escrito pela Sra. Walda Oliveira Monteiro, falecida em 29 de junho de 2012, aos 84 anos, que residia na avenida Silas Munguba n. 1300, antiga avenida Dedé Brasil. Conversando recentemente com a filha da Sra. Walda, tomamos conhecimento de que o documento em foco se encontra guardado no Espaço de Extensão Paulo Freire, espaço sociocultural localizado na UECE. A Sra. Walda era neta do Sr. Euzébio de Sousa Monteiro, um dos primeiros moradores do bairro. O mesmo chegara à Serrinha após ter comprado do seu sogro, o Sr. Leôncio Coelho de Souza, um sítio, que logo em seguida o mesmo passaria a chamar de Orilândia. Antes de pertencer ao Sr. Euzébio Monteiro, as terras que formavam o sítio eram de propriedade do Senador Pompeu.

⁴² Mézszáros (2012) menciona três formas de materialidade antagonista ao longo do desenvolvimento histórico, a saber: a materialidade antagonística das sociedades primitivas possuidoras de escravos; a pertencente à servidão feudal; e a escravidão assalariada, que se reproduz através dos condicionantes materiais/econômicas sob o domínio do sociometabolismo do capital.

⁴³ O autor deste trabalho foi um dos idealizadores desse coletivo. A ideia inicial subjacente à construção desse coletivo era que o mesmo confrontasse radicalmente uma determinada práxis político-educativa. Pois, à época, o ACUMÃ foi pensado para ser uma alternativa ao processo de degeneração que tomou conta de muitos coletivos do bairro da Serrinha, especialmente os de juventude, que preferiram se deitar em berço esplêndido sob a gestão da prefeita Luizianne Lins, do PT, na forma de ocupação de cargos e empregos terceirizados na prefeitura.

Nos anos de 1920, a Serrinha abrigava uma média de quatro famílias. Nessa época, o bairro era caracterizado por piçarras, montes de terra vermelha, mata fechada, açudes e lagoas. Uma das lagoas existentes no bairro, a lagoa da Rosinha, leva o nome da esposa do Sr. Euzébio. Em anos recentes, esse manancial foi aterrado para abrigar o supermercado Atacadão, localizado na avenida Carlos Jereissati.

A Segunda Guerra Mundial impactou sobremaneira a vida dos antigos moradores do bairro da Serrinha. A entrada do Brasil na guerra acabou exigindo que a cidade de Fortaleza passasse a ter um papel de destaque no conflito mundial. Para tanto, teve que ceder uma extensa área voltada à construção de uma base aérea, com desdobramentos políticos de longo alcance. “[...] a existência de estruturas físicas para as atividades aeronáuticas [...] em Fortaleza se deu tardiamente que as relativas ao porto, durante as primeiras décadas do século XX, em particular, a década de 1930 [...]” (MACIEL, 2010, p. 51).

A construção da base foi impulsionada em função da chegada dos americanos à capital cearense. A área cedida para a construção da base cobria uma parte significativa do bairro da Serrinha. Para a concretização do empreendimento fazia-se necessária a remoção de muitas famílias. Uma vez que o valor das indenizações foi bastante insignificante, muitas famílias acabaram mergulhando num dramático processo de empobrecimento, a exemplo do que ocorreu com a família do Sr. Euzébio, que acabou falecendo em 1978 no estado do Rio de Janeiro.

5.2 Fortaleza como práxis contraditória inserida no desenvolvimento desigual e combinado do processo de urbanização brasileiro

As décadas de 1960 e 1970, no Brasil, foram seguramente marcadas pela vinda de muitos trabalhadores do campo para a cidade, fenômeno este que ficou conhecido como êxodo rural. Tal fato foi potencializado pelo processo de mecanização do trabalho no campo que acabou por expulsar uma grande quantidade de trabalhadores da produção. “Em 1970, a população de Fortaleza já atingia os 857.980 habitantes, chegando a 1.308.919, em 1980” (DANTAS; SILVA, 2009, p. 12).

Dessa forma, na esteira do que vinha ocorrendo com muitas cidades brasileiras, Fortaleza não passou incólume a esse processo. De cidade sem muita expressão econômica no período colonial, Fortaleza passa então a abrigar, no início do século XX, alguns surtos de industrialização atrelados ao crescimento exponencial do setor comercial. Atualmente, com uma população contabilizada em 2,5 milhões de habitantes, a capital cearense é considerada

uma das principais metrópoles brasileiras.

Tais desenvolvimentos contraditórios foram também moldando em alguma medida o surgimento dos bairros na capital. Com efeito, o bairro da Serrinha não ficou imune aos desenvolvimentos pelos quais Fortaleza começou a passar. Nesse tocante, a construção da Universidade Estadual do Ceará (UECE), inaugurada na década de 1950, a construção do Estádio Plácido Castelo, atual Arena Castelão, construído na década de 1970, bem como a construção do Aeroporto Internacional de Fortaleza, em 1996, podem ser vistos como importantes marcadores que passaram a abrigar atividades de peso que acabaram por dinamizar contraditoriamente a vida sociocultural do bairro, haja vista que estamos diante de equipamentos de grande relevância para a cidade de Fortaleza.

O bairro da Serrinha, gradativamente, foi situando-se num tipo de movimento contraditório que já vinha marcando o desenvolvimento desigual e combinado de alguns bairros situados no interior das grandes metrópoles brasileiras: a existência de nichos de progresso acompanhados de fortes desigualdades sociais. Com efeito, no bairro da Serrinha, esse movimento contraditório foi assumindo a forma de um *desordenamento urbano* caracterizado fundamentalmente pela existência de moradias construídas precariamente, a exemplo das casas que foram se avolumando nas proximidades da Lagoa de Itaperaoba, mas não somente.

Além da precariedade das habitações, os moradores ainda tinham que conviver com uma realidade na qual serviços essenciais como saneamento básico, fornecimento de água, luz e coleta de lixo não eram garantidos pelos governos. Todo esse processo dramaticamente contraditório foi obrigando os moradores/moradoras a solucionar aquele que sem sombras de dúvidas veio a se tornar um dos direitos mais negados à classe trabalhadora brasileira: a ausência de políticas públicas capazes de resolver amplamente o problema da moradia digna. Ressalte-se que o Brasil é um dos países que apresenta um dos maiores déficits habitacionais do mundo, ficando somente atrás de países extremamente desiguais, a exemplo da África do Sul (BOULOS, 2014).

A ausência de políticas públicas efetivamente direcionadas à questão da moradia foi consolidando no bairro um movimento social espontâneo voltado à construção de moradias precárias expressando-se na existência de algumas comunidades constituídas fundamentalmente por becos e vielas. Nesse particular, vale destacar a constituição das comunidades do Garibaldi, Rampa⁴⁴, Favela, TM e Baixada, apenas para citarmos as mais

⁴⁴ Rampa é uma das comunidades mais pacificadas da Serrinha. Moradores relatam que o nome Rampa deve-se à relação do terreno com a construção da base área de Fortaleza. Isso porque, à época, uma quantidade expressiva de areia foi retirada do terreno para a construção da base. No local, foi se formando um grande

conhecidas.

Foi também no interior dessa *cultura comunitária* que foi se desenvolvendo o futebol “amador”, conhecido também como suburbão, atualmente representado por um punhado de times⁴⁵ que viram nas últimas décadas os campos de futebol serem extintos devido ao aumento exponencial das ocupações irregulares. Dentre os times que ainda se mantêm em atividade no bairro, destacamos o time Arsenal⁴⁶, fundado em 1995. Importantes nomes do futebol cearense foram revelados nos campos de futebol existentes no bairro, a exemplo dos jogadores Serrinha⁴⁷ e Binha⁴⁸. Mas, no bairro da Serrinha, a cultura do futebol “amador” não revelou somente a força dos homens. Uma curiosidade a ser destacada nesse tocante refere-se à figura da D. Iracilda. Em conversas informais que estabelecemos com alguns moradores, tomamos conhecimento de que D. Iracilda era proprietária de um time de futebol chamado Curitiba. Foi-nos relatado que a técnica esportiva era bastante, bastante exigente, que a cada jogo ficava dando voltas ao redor do campo com uma vara de medeira objetivando “orientar” seus jogadores.

Outra expressão do movimento urbano contraditório sumariamente pontuado linhas atrás é a Silas Munguba, principal avenida do bairro. Através da avenida Silas Munguba, temos acesso à Arena Castelão, levando-nos também até a algumas das principais vias que dão acesso às principais praias do litoral cearense. Trafegando pela Silas Munguba, deparamo-nos com a expressão mais visível do que vem significando o crescimento do setor comercial que, nas últimas décadas, passou a moldar a paisagem da Serrinha. Nesse sentido, destacamos os depósitos de construção, as grandes redes de supermercados, lanchonetes, shoppings de médio porte, bem como alguns condomínios de luxo.

Um movimento também que avança inexoravelmente para o interior do bairro é o mercado de aluguel residencial, constituído em grande parte por condomínios de pequeno porte que abrigam sobretudo a classe trabalhadora assalariada. Assim sendo, o bairro da Serrinha vem

buraco que posteriormente foi aterrado com uma grande quantidade de lixo.

⁴⁵ Atualmente, há também um intenso movimento dos times de futebol local nas Areninhas. As primeiras Areninhas foram construídas pela prefeitura de Fortaleza, notadamente a partir da gestão do prefeito Roberto Claudio (2013-2020).

⁴⁶ Sobre o Arsenal, vale destacar que esse coletivo esportivo vem construindo uma cultura de organização bem interessante, que vai desde a autonomia financeira passando ainda por uma política *potencialmente* voltada ao combate ao machismo, através da participação feminina na diretoria da agremiação. Além dos jogos, o Arsenal promove também festas e passeios. Ressalte-se ainda que umas das diretoras do time Arsenal participa ativamente da diretoria da AMORBASE.

⁴⁷ A Serrinha teve papel de destaque no time do Fortaleza. Atualmente, o antigo atleta é proprietário de um restaurante no bairro.

⁴⁸ Binha também jogou no Fortaleza, além de ter jogado em Portugal. Relatos de moradores dão conta de que o jogador Rivaldo foi reserva do Binha. Atualmente, Binha vive acamado em consequência do uso abusivo que o mesmo há anos vem fazendo de álcool e de outras drogas.

refletindo contraditoriamente as marcas de um modelo de cidade que vem se caracterizando pela predominância do setor de serviços (impulsionado fundamentalmente pela entrada de Fortaleza no circuito internacional do turismo a partir da década de 1990), cuja questão da terra assume centralidade no âmbito do processo de acumulação de capital no interior das cidades-mercadorias.

Fortaleza – agora expressando seu charme como cidade-mercadoria por excelência – ganhou novos contornos sobretudo a partir dos anos 2000, notadamente ao entrar no circuito dos grandes eventos internacionais. Nessa esteira, vale lembrar que a escolha de Fortaleza, em meados de 2009, para sediar jogos do mundial da Fifa de 2014, esgarçou consideravelmente os problemas urbanos que vinham sendo acumulados historicamente. Como consequência, verificou-se os limites dos instrumentos de regulação voltados a frear os interesses do grande capital materializados na ditadura dos projetos lastreados pela ótica do curto prazo inerente à lógica do mercado, ganhando importância nesse sentido a insuficiência do Plano Diretor Participativo de Fortaleza (PDPFor), aprovado em 2009 (LUSTOSA; PEQUENO; PINHEIRO, 2015).

No bairro da Serrinha, a rede de educação formal pública é composta atualmente por alguns centros de Educação Infantil, uma escola de Ensino Médio (Escola Jader Moreira de Carvalho⁴⁹) e outras de Ensino Fundamental, a exemplo das Escolas Marcos Valentim e Valdemar Barroso. Concorrendo com a rede escolar pública, também podemos encontrar uma miríade de escolinhas de pequeno porte mantidas pelo setor privado. No interior dessa rede de escolas particulares, vale mencionar a presença marcante da Escola Duque de Caxias.

Se, em anos anteriores, a vida cultural mais ampla tinha nos campos de futebol uma das principais referências, atualmente, a socialização dos moradores ocorre fundamentalmente nos bares, na Praça da Cruz Grande – localizada na avenida Silas Munguba – e nas inúmeras igrejas evangélicas que, nas últimas décadas, inundaram o bairro. O setor evangélico vem disputando significativamente o tempo dos moradores, minando em grande parte a influência das poucas igrejas católicas ainda existentes, ao mesmo tempo em que vem também marginalizando uma robusta cultura religiosa que, até a década de 1980, era fortemente marcada pela presença de inúmeros terreiros de umbanda. Não que os terreiros tenham desaparecido, mas é inegável o seu declínio ou, no mínimo, silenciamento. Em resumo, a forte

⁴⁹ A Escola Jader Moreira de Carvalho foi a 6ª instituição ocupada no movimento de ocupação das escolas públicas pelos estudantes secundaristas em 2016. Alguns estudantes à frente da ocupação eram militantes do Movimento Político e Cultural Ensaio Rock. O autor deste trabalho participou ativamente da fundação do Ensaio Rock.

presença das igrejas evangélicas é de tal monta que pode ser assim exemplificada: “para cada, rua uma igreja”.

Focando um pouco mais na Praça da Cruz Grande, vale mencionar que esse equipamento é o principal símbolo dos movimentos de juventude do bairro, palco onde, nas últimas décadas, foram realizadas importantes atividades culturais e políticas, com destaque para os saraus, os festivais de rock e ações dos movimentos hip-hop e do Ensaio Rock.

No que tange ao mundo do trabalho, destaca-se no bairro, notadamente, o trabalho proveniente da catação de material reciclável⁵⁰, das fábricas de confecção – seguidos estes formados majoritariamente por mulheres –, bem como pelo setor de serviços, mormente restaurantes, lojinhas de confecção, lojinhas de “1 real”, jogo de bicho, pequenos supermercados (estes mais localizados no interior do bairro). Na década de 1980, era bastante marcante a presença de mulheres artesãs que realizavam trabalho parcelar em suas casas para algumas fábricas de redes instaladas no território. Atualmente uma média de duas ou três fábricas de redes vem operando no bairro.

Concernente ao trabalho nas fábricas, vale também mencionarmos a indústria Del Rio⁵¹, um empreendimento de moda íntima que passou a operar na Serrinha em meados das décadas de 1960-1970. A empresa decretou “falência” nos últimos anos da década de 1990, deixando de pagar as contas de muitos trabalhadores que, por décadas, garantiram a lucratividade da empresa.

Nessa breve apresentação sobre o bairro da Serrinha, não poderíamos deixar de refletir ainda sobre o problema da violência de sangue que se encontra intimamente vinculada à chamada “guerra às drogas”, umas das questões mais gritantes enfrentadas pelos moradores/moradoras que habitam as periferias das grandes cidades brasileiras.

Desde as décadas de 1979 e 1980, arriscamos afirmar que a “questão das drogas” – , ou mesmo do tóxico, como argumentava os mais antigos, bem como toda a violência de sangue aí implicada –, tornou-se inegavelmente um dos graves problemas vivenciados pelas periferias das principais metrópoles brasileiras. Citando Weiselfisz, Maricato (2015) pontua que a explosão exponencial das taxas de homicídios entre 1980 e 2010, que cresceu aproximadamente 259%, é um dos grandes indicadores da tragédia urbana que tanto vêm moldando a realidade

⁵⁰ Cujo nome de destaque pode ser representado pela D. Nilda, presidente da ACORES, falecida recentemente.

⁵¹ Um fato curioso que conseguimos descobrir conversando informalmente com trabalhadoras do ramo de confecção refere-se ao fato de que as mulheres que utilizavam os ônibus fornecidos pela Del Rio para o transporte de funcionários/funcionárias eram constantemente hostilizadas no momento em que os veículos trafegavam por algumas ruas do bairro. Isso porque as mulheres, como ainda hoje ocorre, eram associadas a galinhas, no sentido mesmo de serem vistas como “raparigas”. Tal fato revela a cultura machista ainda predominante na sociedade sobretudo quando as mulheres decidem trabalhar.

das cidades brasileiras.

Wacquant (2007) destaca o crescimento exponencial de uma política neoliberal punitiva direcionada sistematicamente contra os pobres, objetivando gerenciar o cenário de declínio do trabalho assalariado e dos direitos sociais. Trata-se da expressão mais viva e dramática do avanço implacável do neoliberalismo com o conseqüente derretimento do Estado de bem-estar. O neoliberalismo, ainda de acordo com o autor, ao fragilizar o braço social do Estado, em nome do seu braço penal, vem operando uma divisão do trabalho que vem afetando a criminologia. Nesse tocante, Wacquant (2007) aponta a existência de um cenário marcado por uma miríade de “especialistas em segurança” promotores do senso comum punitivo, o que vem dificultando consideravelmente um debate mais rigoroso sobre a problemática da violência.

Nos últimos anos, Fortaleza foi eleita umas das capitais mais violenta do mundo, conforme estudo realizado pela Organização Não Governamental (ONG) Consejo Ciudadano para la Seguridad Pública y Justicia Penal. Em 2017, o número de homicídios no Ceará chegou a 5.133 (BARBOSA, 2022).

No bairro da Serrinha, as décadas de 1980 e 1990 evidenciam um tipo de violência protagonizada por *turmas*, formadas majoritariamente por jovens. Trata-se efetivamente de um fenômeno motivado muito mais por *pertencimento territorial* e apenas marginalmente assentado numa lógica pautada no controle do mercado de drogas. Esse período ficou bastante marcado pelo uso da maconha e de alguns comprimidos, a exemplo do comprimido Artane (“arranha”) e do Rohypnol. Um dos locais do bairro de grande visibilidade, no que tange aos conflitos envolvendo as turmas nessa época, foi seguramente o Expedicionários Clube, fundado no início da década de 1980 por Ezequiel Aristides, irmão do vereador Zequinha Aristides. O Expedicionários Clube fechou as portas no início da década de 1990. Nos finais de semana, parte significativa da juventude do bairro frequentava o clube. No Expedicionários, a cada final de festa era comum o conflito entre as turmas da Rampa e do Fim da linha, confrontos que apenas de forma muito pontual resultavam em violência envolvendo arma de fogo.

Podemos afirmar que essa forma de manifestação da violência assentada na presença das turmas perdurou durante toda a década de 1990. Nesta década há também uma nova dinâmica nas turmas, que se expressa na existência de gangues que tinham como principal palco de conflitos os bailes funks. Foi também no período de atuação das gangues que muitos jovens foram se introduzindo na militância, a exemplo daqueles sujeitos que passaram a encabeçar o movimento hip-hop organizado (MH2O).

Estamos à porta dos anos 2000. Nesse contexto, a dinâmica da violência altera-se

significativamente, notadamente nos últimos anos da primeira década dos anos em foco. Um cenário fortemente marcado pela presença das facções somado à uma participação mais intensa de pó e crack no mercado ilícito de drogas. A nosso ver, tais aspectos parecem ter sido a grande “novidade” dos anos 2000 para as periferias de Fortaleza.

A presença maior das armas de fogo evidencia agora um tipo de violência arrimada de forma mais intensa numa exponencial quantidade de homicídios envolvendo direta e indiretamente jovens pretos e pardos, as principais vítimas. Dão conta desse processo as inúmeras edições do Mapa da Violência, organizado pelo sociólogo Jacobo Walselfisz. Nada de tão novo assim, obviamente, mas um cenário em que a violência sobre as periferias se agrava em termos decididamente qualitativos⁵². Esse cenário não vem deixando de trazer enormes desafios à luta emancipatória da classe trabalhadora organizada nas periferias encabeçada por diversos movimentos sociais populares.

Concretamente, isso significa que também o denominado “crime” vem operando um tipo de práxis político-educativa no território atualizando por outros meios a figura do líder comunitário das décadas de 1980 e 1990. Com efeito, o caráter “mediador” do crime nos territórios parece ser uma realidade que vem incidindo fundamentalmente na “resolução de problemas” mais diversos. Em alguns casos, a resolutividade descamba para assassinatos (não raras vezes com um grau de crueldade inaudito), em outros tantos prevalece inúmeras formas de intimidação (que vão desde as “caibadas”⁵³ às humilhações de todo tipo).

A instância voltada a otimizar essas ações do crime é representada por uma espécie de “tribunal/conselho do crime”, onde são ouvidas as partes envolvidas quando se trata daqueles “corres” que envolvem diretamente mais de uma pessoa. Não podemos esquecer que isso não deve nos levar a isolar as ações do crime como se tudo isso brotasse magicamente da favela. Muito pelo contrário. Deixemos para trás os contos de fadas para adultos feitos de imbecis. Frequentemente, o Estado, seja através das polícias ou mesmo da política institucional (as eleições sendo um momento bastante efervescente desse fenômeno), formam um todo coerente.

Dessa forma, somos instigados a problematizar aquelas análises que identificam nesses desenvolvimentos a existência de um fictício Estado paralelo. Não corroboramos com tal visão.

Tomemos aqui um exemplo bem concreto do que vimos argumentando até aqui. Se chegarmos ao bairro da Serrinha, notadamente à Praça da Cruz Grande, rumando em direção à

⁵² Nesse tocante ganha relevo os homicídios na juventude, que atingem especialmente homens de cor preta. Em termos de políticas públicas, são jovens que também estão fora da escola ou que abandonaram as instituições formais de ensino.

⁵³ Punição em que predominam os espancamentos que se dão através de pauladas. O nome “caibada” refere-se ao uso de caibros nesse tipo de procedimento.

entrada que leva à favela do Guaribalde, deparamo-nos com um “aviso” indicando uma série de “recomendações” aos moradores, mormente relacionadas ao não uso de drogas na comunidade bem como à limpeza e organização da mesma.

Mesmo sob essas circunstâncias extremamente complicadas e certamente desafiadoras, do ponto de vista do desenvolvimento da consciência de classe através da luta social, a práxis político-educativa da classe trabalhadora vem emergindo à custa de pau e pedra. Esse, a nosso ver, parece ser o caso da práxis político-educativa da Associação de Moradores do Bairro da Serrinha (AMORBASE). É desta práxis que trataremos a partir de agora.

5.3 “Cadê nosso organismo pra nos representar?” E surge a Associação dos Moradores do Bairro da Serrinha (AMORBASE)

Nesta parte do trabalho, após termos deslizado demoradamente sobre algumas questões de ordem mais “teórica”, estaremos agora finalmente refletindo mais diretamente sobre a práxis político-educativa da Associação de Moradores do Bairro da Serrinha (AMORBASE). Com efeito, estaremos direcionando nosso olhar àquelas contribuições mais de fundo que, a nosso ver, a práxis político-educativa em foco vem nos fornecendo. Assim sendo, nosso acento estará voltado para destacar, no interior dessa práxis, aquelas atividades que potencialmente apontam para a problemática do mundo do trabalho e da educação.

Em relação ao mundo do trabalho, foi possível identificar que, no âmbito da práxis político-educativa da AMORBASE, o diálogo com o segmento dos catadores/catadoras de material reciclável vem apresentando algumas luminosidades. Pois nunca é demais lembrar que os trabalhadores/trabalhadoras de material reciclável nos indicam uma tendência presente na realidade do mundo do trabalho na periferia do sistema do capital que traz as marcas da precariedade e da informalidade nem sempre abraçadas pelo movimento sindical.

Nesse sentido, consideramos que há aí um potencial político-pedagógico da maior importância no interior da práxis político-educativa da AMORBASE em uma vez que a relação com os trabalhadores/trabalhadoras de material reciclável nos informa quem na periferia do capitalismo a informalidade e a precariedade são tonalidades que marcam a realidade concreta do mundo do trabalho. Com efeito, toda a problemática que atravessa o vínculo entre trabalho e ensino – questão tão central nas pesquisas em educação balizadas no materialismo dialético – passa a ser radicalmente indagada pela precarização e informalização do trabalho vivenciadas por contingentes que não encontram mais espaço no, cada vez mais restrito, campo do trabalho formal. Pois de acordo com Sousa Júnior (2010, p. 161):

Trata-se de uma população crescente que vive das sobras produzidas pelo circuito central de realização socioeconômica. Trata-se de uma população que vive entre as sobras, trabalha com as sobras e consome sobras, ou seja, que tem sua história vinculada aos (e que praticamente se esgota nos) processos de reciclagem.

E se pergunta:

Em que condições e circunstâncias e através de que instrumentos dar-se-ia o processo político-pedagógico de transformação em classe-para-sí não mais de um proletariado industrial numericamente majoritário e hegemônico entre as classes trabalhadoras, mas de uma camada social heterogênea sob muitos aspectos e dentro da qual se destaca uma imensa camada de Lázarus? (SOUSA JÚNIOR, 2010, p. 156).

Concernente à problemática do debate que vem atravessando a educação no interior da práxis político-educativa da AMORBASE, destacamos algumas atividades importantes que vêm sendo organizadas pela entidade e demais parceiros. Concretamente, estamos falando do Cursinho Popular Viva a Palavra, do Grupo de Estudos Artísticos Alejandro Cabeça (GEAC) e, não menos importante, do grupo de estudos em teoria marxista.

Nosso acento nesse conjunto de atividades conduzidas pela práxis político-educativa da AMORBASE, e demais parceiros, justifica-se por estarem em alguma medida arriadas no referencial teórico por nós escolhido, qual seja representado pela práxis e também pelo programa marxiano de educação, tal como esboçado por Sousa Júnior (2010). Nunca é demais lembrar que o programa marxiano de educação é uma totalidade que abarca três momentos imprescindíveis do amplo processo de formação do sujeito social potencialmente revolucionário, a saber, a escola, o trabalho e a práxis político-educativa. A nosso ver, a reflexão sobre os elementos constitutivos do programa marxiano de educação, tomando como pano de fundo a práxis dos movimentos sociais da classe trabalhadora, pode ser uma matéria-prima fundamental para a superação de uma pedagogia politicista que, focada na mera institucionalidade, perde de vista a radicalidade político-educativa que emerge das condições materiais.

Ainda temos uma visão outorgada do direito à educação; daí que nosso olhar focalize os outorgantes, as elites e os governos, os intelectuais, as escolas e os mestres. Vemos esses atores como artífices privilegiados dos direitos humanos. As trajetórias [...] dos educandos revelam que o direito à educação é também uma construção paciente, sofrida deles mesmos. Os movimentos sociais sabem disso. Alguém outorgou os seus direitos às mulheres, aos povos indígenas, aos povos do campo, aos negros, aos trabalhadores, inclusive aos trabalhadores em educação? Os processos de construção e afirmação histórica dos direitos têm vindo basicamente dos movimentos sociais, do esforço persistente, da teimosia dos seus sujeitos. As elites e os governos respondem demasiado devagar a essas pressões. Os sujeitos sociais têm pressa. Empurram e alargam as fronteiras dos direitos humanos (ARROYO, 2014, p. 111).

Do ponto de vista do desenvolvimento da consciência de classe, é preciso reforçar que os elementos que constituem o programa marxiano de educação – ou o amplo processo de formação do sujeito social potencialmente revolucionário – apresentam virtualidades político-educativas tendencialmente explosivas em termos decididamente revolucionários. Importante também lembrar que a materialidade do capitalismo dependente tende a esgarçar a precariedade daqueles momentos supra, haja vista a inserção subordinada e dependente dos países periféricos na divisão internacional do trabalho.

A dinâmica da práxis político-educativa da classe trabalhadora e do conjunto dos oprimidos atestara, de forma muito significativa, a contradição presente na chamada “década perdida”. Assim sendo, a classe trabalhadora evidenciou através de sua práxis que a década de 1980 seria muito mais do que uma simples “década perdida”. O termo “década perdida” passou a ser adotado por muitos economistas para designar o baixo crescimento econômico que assolara o Brasil naquela década, cujas consequências sobre a totalidade da vida da classe trabalhadora foram descritas por Giannotti (2009, p. 241) nos seguintes termos:

Do ponto de vista econômico, o Brasil enfrentava grandes dificuldades. Vimos a facilidade com que os militares haviam tomado bilhões de dólares emprestados dos bancos internacionais, no começo dos anos 1970. Estes empréstimos começaram a vencer em 1980 e a dívida externa estava em mais de setenta bilhões de dólares. Para pagar os juros mensais, a fórmula dos tecnocratas de plantão era a de sempre: reduzir o crescimento econômico e, para isso, reduzir os investimentos sociais. Para os trabalhadores, essa fórmula traduzia-se em dois resultados muito concretos: arrocho salarial e desemprego. Mistura explosiva que deu origem a inúmeras e greves e protestos. Para a população, a redução do crescimento econômico significava baixos investimentos em saúde, educação, transportes públicos e ausência de programas habitacionais.

Mesmo sob circunstâncias extremamente desfavoráveis, a década de 1980 fora um laboratório bastante fecundo para o ferver de significativas *sínteses político-educativas* que contribuíram efetivamente para melhor calibrar a organização do movimento da classe trabalhadora brasileira. Nunca é demais lembrar – o que já foi mencionado num momento anterior deste trabalho – que foi justamente nesse período de circunstância de “década perdida” que foi fundado um dos maiores partidos de esquerda da América Latina, o Partido dos Trabalhadores (PT).

Como nos lembra Bogo (2011, p. 9):

A conjuntura da segunda metade da década de 1970 no Brasil é um exemplo. Após os levantes operários nos grandes polos industriais do país, principalmente do ABC paulista, onde as greves tomaram dimensões inesperadas, os operários, ao descobrirem a importância da luta política, decidiram criar o seu próprio partido, o Partido dos Trabalhadores, apesar de existirem no Brasil, neste período, dois partidos

comunistas.

Igualmente importante foi a fundação da Central Única dos Trabalhadores (CUT), seguida do surgimento do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), apenas para ficarmos em alguns exemplos. Nesse sentido, podemos tomar a década de 1980 como uma prova irrecusável, que poderia ser aqui mencionada, para conferir efetividade à máxima marxiana-engelsiana, segundo a qual homens/mulheres e circunstâncias conformam uma materialidade dialética sempre aberta e portanto contraditória fundada prioritariamente sob a égide das contradições postas pelas relações sociais de produção. “Muitas referências históricas e atuais serão citadas como argumentos comprovadores de que as circunstâncias fazem os homens e os homens fazem as organizações para aproveitar as circunstâncias que os fazem” (BOGO, 2011, p. 33).

As sínteses político-educativas anteriormente elencadas foram sem sombras de dúvidas extremamente relevantes para situar a luta da classe trabalhadora e do conjunto dos oprimidos num patamar político mais universal, isso do ponto de vista do desenvolvimento da consciência de classe. Uma vez que a luta dos trabalhadores ganhava maior visibilidade – no que diz respeito tanto às suas reivindicações materiais e políticas –, a dinâmica sociopolítica brasileira alterava-se qualitativamente, obrigando as classes dominantes a escutar o clamor dos trabalhadores que agora se apresentavam como uma força social e pedagógica bastante expressiva.

Concernente ao método materialista dialético, sabemos que é totalmente contraproducente, em termos de rigor analítico, abandonarmos a totalidade. Dessa forma, é sempre recomendável buscarmos relacionar dialeticamente a floresta com as árvores, o particular com o geral. “A dialética tem utilidade aqui. Ela ensina que a universalidade sempre existe *em relação à* particularidade: não é possível separá-las, ainda que constituam momentos distintivos de nossas operações conceituais e nossos engajamentos práticos” (HARVEY, 2015, p. 316, grifo do autor). Com efeito, com esse procedimento ancorado na dialética materialista, o movimento concreto da práxis político-educativa do sujeito social potencialmente revolucionário enriquece-se substancialmente. Isso porque a verdadeira totalidade pode instigar-nos a sair dos tipos ideais weberianos e lançar nosso olhar à riqueza de manifestações da práxis político-educativa dos trabalhadores, operando um tipo de raciocínio afetado pelas diferentes escalas espaço-temporais em que acontece a luta dos trabalhadores.

Assim sendo, tal fato provoca-nos, ao mesmo tempo, a pensarmos o movimento da práxis político-educativa da classe trabalhadora em sua diversidade. “Para chegar à sua

compreensão, é necessário fazer não só um certo esforço, mas também um *détour*” (KOSIK, 1976, p. 09). Portanto, somos instigados a pensar a famigerada “década perdida” a partir também da materialidade daqueles processos menores de educação, daquelas *pequenas lutas reivindicatórias a nível de bairro/comunidade*⁵⁴ que, mesmo que não tenham se traduzido (ainda) num plano mais amplo, nacionalmente, por assim dizer, não deixaram e ainda não deixam de imprimir um vigoroso *sentido político-educativo* no plano mais comunitário da vida da classe trabalhadora. Pois, nas palavras de Marx e Engels (2007, p. 64): “É somente na comunidade [com outros, que cada] indivíduo tem os meios de desenvolver suas faculdades em todos os sentidos; somente na comunidade, portanto, a liberdade pessoal tornar-se possível”.

Naturalmente, é até mesmo difícil concebermos a efetividade daquelas sínteses político-educativas mais amplas se descuidarmos de atentar para aquelas lutas mais imediatas que foram se forjando naquela práxis onde a vida pulsa de forma mais dramática, exigindo assim respostas mais imediatas do sujeito social potencialmente revolucionário no movimento do “aqui e agora” da luta pela produção material da existência. Nesse tocante, vale sempre direcionarmos um olhar mais atento ao desenvolvimento desigual – e nem sempre combinado – da práxis político-educativa da classe trabalhadora.

É na miríade de formas de organização e práticas sociais (incluídas aí, claro, as práticas diretamente espaciais) dos diversos grupos oprimidos, articuladas em diferentes escalas e esferas da vida e atinentes a agendas distintas, mas potencialmente complementares, que se devem procurar os processos e as dinâmicas de contestação do que existe e de criação real ou propositiva daquilo que ainda não existe – mas que é desejável, que é até mesmo necessário, que é justo, e que *poderia/poderá vir a existir*. (SOUZA, 2004, p. 12, grifo do autor)

Em outras palavras, o que estamos tentando sugerir é que não sejamos absorvidos por um certo fetiche dos “grandes movimentos sociais” que atuam tendo em vista uma perspectiva revolucionária. “Por essa via, a práxis fica reduzida à ação política revolucionária” (SOUSA JÚNIOR, 2010, p. 09). Pois, assim procedendo, podemos desligar-nos substancialmente do amplo processo formativo da classe trabalhadora e do conjunto dos oprimidos/oprimidas que, certamente, ocorre numa variedade de escalas. Com efeito, têm sido privilegiados aqueles estudos que discorrem sobre a pedagogia dos movimentos sociais que

⁵⁴ “Ainda nessa esfera da comunidade, é importante a questão das suas *potencialidades*. Há quem diga que a comunidade possui em si toda a potencialidade de autodesenvolvimento, bastando para tanto que se assuma conscientemente. No outro extremo, há quem diga que a comunidade está mais para a ignorância, para o conformismo, a letargia, o desespero, do que para qualquer forma de participação, que, mesmo existindo, será da ordem de um arremedo” (DEMO, 1996, p. 89, grifo do autor). Aqui consideramos importante enverendar pela teoria da curvatura da vara que pode ser expressa da seguinte forma: “não de explicar a práxis partindo da ideia, mas de explicar as formas ideais a partir da práxis material” (MARX; ENGELS, 2007, p. 43).

atuam em escala nacional (GOMES, 2017; LEHER, 2016).

A partir dessa reflexão, poderíamos inclusive formular uma pergunta bastante instigante que, a nosso ver, parece ter implicações político-educativas de grande alcance no atual cenário sociopolítico brasileiro, qual seja: até que ponto o fetiche dos “grandes movimentos sociais” não acabou contribuindo para o apagamento de outras expressões do movimento da práxis político-educativa da classe trabalhadora que acontece no calor da vida cotidiana, ou mais precisamente, nas periferias? Continuaremos observando os trabalhadores que residem nas periferias tão somente como um “problema econômico”? Não parece ter sido isso o que ocorreu nas décadas de governo do partido dos trabalhadores? O tão alardeado “retorno ao trabalho de base”⁵⁵ não expressaria hoje em alguma medida as consequências nefastas de toda essa antipedagogia que marginalizou a pedagogia daqueles processos “menores” de educação da classe trabalhadora⁵⁶?

[...] nenhuma perspectiva histórica adquire consistência se não se inicia pelo enfrentamento da realidade concreta mais imediata, marcada pela exploração brutal, inclusive das crianças e mulheres trabalhadoras, por processos de trabalho extremamente divididos e especializados que fragmentam e prejudicam sensivelmente os indivíduos das classes trabalhadoras nas dimensões física, intelectual, psicológica, cognitiva, moral etc. Diante de uma situação real tão adversa, é preciso encontrar o melhor meio, o mais viável para a formação dos trabalhadores e contribuir da maneira mais eficiente para a sua construção enquanto sujeito social potencialmente revolucionário (SOUSA JÚNIOR, 2010, p. 73).

Nas palavras de Bogó (2013, p. 94):

O ser social somente se torna parte da revolução quando se apresenta como sujeito da ação, pois jamais haverá revolução se a elaboração e a ação forem externas à realidade regional onde o sujeito vive. O sujeito somente se integra ao processo universal quando se liga ao processo particular, ou seja, somente alcançamos os objetivos gerais se lutarmos por realizar objetivos específicos.

Foge ao escopo deste trabalho aprofundar tais questões. O que não quer dizer que as reflexões aqui delineadas não possam contribuir para tal debate. Avancemos.

⁵⁵ A pandemia da COVID-19 pode ser aproveitada para que os movimentos de expressão mais nacional possam estabelecer um diálogo mais profícuo com as periferias das cidades brasileiras. Nesse sentido, vale mencionarmos as ações de solidariedade que vêm sendo organizadas pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MTST). Para uma reflexão sobre as ações de solidariedade do MST nas periferias ver por exemplo: <https://www.brasildefatoce.com.br/2021/12/28/mst-promove-solidariedade-nas-periferias-de-fortaleza-neste-fim-de-ano>. Acesso em: 04 de jan. 2022.

⁵⁶ Por várias vezes, em nosso percurso militante, nos deparamos com posicionamentos da “esquerda radical” desqualificando as lutas sociais nas periferias. Tais “socialistas verdadeiros” (MARX; ENGELS, 2007) não hesitaram em afirmar com uma certeza quase religiosa que os favelados, após terem ganho algum direito do Estado, tendem logo a abandonar a luta.

Em 1980, no interior de uma expressão mais *particular* do movimento da práxis político-educativa da classe trabalhadora, alguns trabalhadores/trabalhadoras decidiram arregaçar as mangas e lutar pelas suas condições materiais de existência, ou mais precisamente, por seus direitos. Para tanto, tiveram que instituir uma mediação coletiva que fosse capaz de potencializar seus anseios, o que veio a se concretizar a partir da criação da Associação de Moradores do Bairro da Serrinha (AMORBASE), entidade situada na cidade de Fortaleza, capital do estado do Ceará.

O coroamento desse processo deu-se no ano seguinte. Em 1981, mais precisamente no dia 16 de janeiro, às 19h30min, foi realizada a assembleia de fundação da Associação de Moradores do Bairro da Serrinha (AMORBASE). A atividade em foco foi organizada para encaminhar o processo de formalização de uma iniciativa coletiva que já começava a dar os primeiros passos em 1980. A entidade foi registrada no 3º cartório de Registro Civil das Pessoas Jurídicas de Fortaleza/CE, sob o número A-4/0937, em 16 de janeiro de 1982. Trata-se de uma pessoa jurídica de direito privado, na forma de associação civil, sem fins lucrativos ou econômicos, com duração por tempo indeterminado e número ilimitado de associados. A formalização da entidade, segundo as palavras da Sra. Maria das Dores Leal (D. Dorinha)⁵⁷, foi pensada para evitar a bagunça que marcava muitos movimentos.

Na assembleia de fundação da AMORBASE, havia representantes de várias comunidades, dentre as quais citamos, a do Parque Itaperaoba, Quadra São Salvador e Favela do Garibalde, contabilizando assim um total de 103 pessoas. A participação de mulheres foi bastante expressiva, como pudemos constatar consultando a ata de fundação da entidade, datada do dia 16 de janeiro de 1981. O local escolhido para a realização da assembleia foi o endereço rua Galileu, s/n, ao lado norte da Igreja Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, localizada no bairro Serrinha.

A fundação da AMORBASE resultou da união de dois grupos de moradores que residiam em diferentes comunidades da Serrinha. Mesmo situados em diferentes comunidades, os dois grupos compartilhavam do mesmo interesse: a necessidade de instituir uma mediação coletiva constituída pelos próprios moradores com vistas a exigir dos governos melhorias voltadas para o atendimento das necessidades coletivas do bairro. Nas palavras do Sr. Ademar Silva Rodrigues⁵⁸: “a união se deu a partir de dois grupos que já se preocupavam com o social,

⁵⁷ D. Dorinha reside no bairro da Serrinha desde a década de 1960. Foi uma das fundadoras da AMORBASE. Atualmente, D. Dorinha está aposentada.

⁵⁸ Ademar Silva Rodrigues é morador do bairro da Serrinha e foi um dos fundadores da AMORBASE, ocupando atualmente a vice-presidência da entidade. Além da sua militância na AMORBASE, o Sr. Ademar é o fundador do Movimento Pró-Parque Lagoa de Itaperaoba, fundado em 1995.

mas que atuavam isoladamente”. Diante de tantos problemas vivenciados pelos moradores, a questão se colocava da seguinte maneira: “Cadê o nosso organismo pra nos representar? Então, ah, vamos, vamos fundar uma associação de moradores, né?” (RODRIGUES, 2021).

Nessas palavras tão sucintas, proferidas pelo sr. Ademar Silva Rodrigues, podemos identificar alguns dos elementos constitutivos da práxis humana. Os moradores/moradoras (sujeitos) se depararam com uma materialidade antagônica (objeto), expressa através da frase “tantos problemas”. Os problemas, por seu turno, provocaram uma tomada de posição por parte dos moradores, inicialmente formulada através de uma pergunta: “Cadê o nosso organismo pra nos representar?”. Todo esse processo acabou gerando uma nova materialidade, uma causalidade posta, qual seja: a Associação de Moradores do Bairro da Serrinha.

Nas palavras de Sousa Júnior (2021, p. 270):

A práxis é o chão das contadições ideais, sejam elas altas elaborações filosóficas, científicas ou meras representações fetichizadas, associadas às estreitas operacionalizações instrumentais da realidade dada. As elaborações ideais têm seu início no momento em que os humanos – em processo de humanização – entram em relação prática com o mundo que os cerca e deparam-se com dificuldades impostas pela realidade do viver. A condição da sobrevivência humana é a obtenção dos elementos necessários à produção e reprodução da existência por meio da transformação prática da realidade material.

Ainda deslizando sobre as palavras do Sr. Ademar – um dos nomes da “velha guarda” que ainda hoje vem participando ativamente das lutas sociais no território Serrinha –, ficamos sabendo da força pedagógica da luta prática reivindicatória assumida pela AMORBASE. Em suas palavras:

Quando a gente começou a nossa militância, aqui na associação de moradores, a gente tinha pouca experiência de luta né? Então, a gente foi, nós fomos, né? Fomos forjados na luta prática, né? Reivindicatória, dentro é... dentro dessa luta puxada pela Associação de Moradores do Bairro da Serrinha, principalemnte, né? Existiam outros polos de luta [...], mas a gente destaca como a AMORBASE, essa grande presença de luta é muito importante, é... pra que a gente pudesse conquistar ... é... é... é..., trazer diversos benefícios para os moradores, né? (RODRIGUES, 2021).

Maria das Dores Leal de Carvalho (D. Dorinha) destaca que a escolha pela forma *associação de moradores* deveu-se fundamentalmente ao fato de que esse formato organizativo possibilitava uma maior organização e união dos moradores. Com isso, evitava-se assim a “bagunça e o surgimento de grupos atuando isoladamente”. D. Dorinha sustenta ainda que a fundação da entidade foi precedida de um intenso trabalho de pesquisa acerca do que era de

fato uma associação. Tal fato acabou motivando o deslocamento de alguns associados ao Rio de Janeiro e São Paulo⁵⁹, em busca de experiências exitosas capazes de iluminar a iniciativa embrionária que hora se gestava na Serrinha. Nesse tocante, a moradora destaca livros e filmes trazidos dessas viagens que forneciam informações valiosas sobre o fazer associativo.

O depoimento de D. Dorinha evidencia também outro aspecto imprescindível da práxis humana, certamente decisivo em termos de resultados ótimos quando pensamos acerca do sucesso das ações humanas frente à uma materialidade desafiadora. Trata-se daquele momento em que se destaca o estudo pormenorizado do objeto a ser transformado através de uma leitura correta da realidade, objetivando apreender suas múltiplas determinações.

Como nos lembra Sousa Júnior (2021, p. 270):

Mas esse processo para se realizar exige de homens e mulheres conhecimentos mínimos que lhes permitam realizar suas tarefas práticas com possibilidade de êxito. É fundamentalmente dentro dessas condições que o conhecimento impõe-se como necessidade e tornar-se possível. É dentro dessas condições que diferentes maneiras de transformação são levadas a termos por homens e mulheres, impulsionadas por diferentes graus e necessidades de conhecer, gerando, por sua vez, diferentes tipos de conhecimento, assim como diferentes formas de representação e explicação.

Na assembleia de fundação da AMORBASE, foram estabelecidos três objetivos principais: aprovar o estatuto da entidade, estabelecer a taxa de contribuição mensal dos sócios e eleger a primeira diretoria da associação.

No primeiro estatuto da AMORBASE, datado de 04 de dezembro de 1980, e registrado no dia 16 de fevereiro de 1982, somos informados que a Associação de Moradores do Bairro da Serrinha “é uma entidade de direito civil, sem fins lucrativos, cujo objetivo é a defesa dos interesses dos moradores”. No que tange aos princípios que deveriam naquele momento orientar a entidade, destacam-se “a democracia e a união do povo da comunidade e de sua organização independente”. Concernente às demandas visualidades por essa coletividade, incluíam-se a luta por escola, melhorias urbanas (calçamento, luz, água) e até mesmo ações voltadas ao combate à carestia.

A primeira diretoria da AMORBASE foi constituída pelos seguintes associados em seus respectivos cargos: Manoel Dias da Fonseca Neto (Presidente); Joaquim Alves de Almeida (Vice-presidente); Maria das Dores Leal Carvalho (1ª Secretária); Francisco Altamir Calado Fernandes (2º Secretário); Zilda Martins Bento (1ª Tesoureira); Raimundo Pereira de Castro (2º

⁵⁹ Ressalte-se que, no Rio de Janeiro, já vinha atuando nesse período a Federação das Associações de Moradores do Estado do Rio de Janeiro (FAMERJ), fundada em 1978. A entidade foi pensada para organizar os moradores/moradoras dos bairros e favelas da cidade.

Tesoureiro); Carlos Alberto Santos de Lima (Diretor sócio esportivo); João Vieira Gomes, Joaquim Delmiro Filho, Antônio Ferreira de Lima, Francisca Zuneila Ferreira, Iracema Serra Azul e Raimunda Ferreira dos Reis (Conselho Fiscal).

Como indicamos linhas atrás, a formalização da AMORBASE foi uma importante etapa na vida da entidade. Porém, conforme relatado por nossos entrevistados/entrevistadas, a atuação desse sujeito coletivo já vinha se dando informalmente desde 1980. Neste ano, foram organizadas duas atividades reivindicatórias, cujo objetivo era denunciar os problemas mais gritantes vivenciados pelos moradores. Com efeito, foram organizadas duas marchas. A Marcha das Lamparinas foi pensada para denunciar a falta de fornecimento de energia elétrica⁶⁰. A Marcha das Latas Vazias, por seu turno, destacava a problemática concernente à ausência de fornecimento de água.

As duas marchas realizadas pela nascente entidade foram efetivamente pedagógicas para os moradores/moradoras envolvidos na ação. Através da realização das duas marchas, os horizontes da luta social a nível de bairro Serrinha foram se expandindo consideravelmente. Dessa forma, foi contribuindo assim para ampliar o desenvolvimento da consciência de classe dos sujeitos. Nas palavras de Ademar Silva Rodrigues:

Veja bem, nós fizemos uma ação importante, né? Que foi juntar pessoas pra participar de uma manifestação, que... coisa que nunca tinha acontecido aqui no bairro da Serrinha, né, é... é... essas pessoas começaram a, é... é... a se reunir, fazendo o embrião da associação. E começaram a ver outros problemas, né? Além do problema da água, é... é... faltava escola no bairro.

Nas palavras de Marx e Engels (2007), sabemos que a consciência se encontra desde o início entrelaçada com a produção material, “como uma maldição”, e que todo o seu desenvolvimento posterior só pode ser pensado adequadamente nesses termos de referência. É por isso que, no *Manifesto* de 1848, Marx e Engels (1998, p. 85) assinalam:

Será necessária uma profunda inteligência para compreender que, com a modificação das condições de vida dos homens [e das mulheres], das suas relações sociais, da sua existência social, também se modificam suas representações [...], suas concepções e conceitos, numa palavra, sua consciência?

A formalização da entidade contribuiu para dar um novo ânimo aos moradores. Registrada a AMORBASE e eleita a primeira diretoria, os associados lançaram-se aguerridamente à luta, objetivando sensibilizar o conjunto dos moradores a lutarem por seus

⁶⁰ No início da década de 1980, a entidade chegou inclusive a comprar postes para viabilizar o fornecimento de energia elétrica.

direitos. Tal tarefa implicava necessariamente o fortalecimento da nascente entidade exigindo dos trabalhadores/trabalhadoras organizados a lançar mão de estratégias voltadas a convocar a comunidade para que a mesma se comprometesse ativamente com a solução dos seus problemas coletivos. Nesse tocante, a AMORBASE foi compreendendo que precisava enveredar por dois caminhos: tanto cobrar diretamente os governos, para que os mesmos atendessem as necessidades dos moradores – o que na maioria das vezes resultava num verdadeiro calvário – , bem como mobilizar a comunidade para que a mesma diretamente efetivasse algumas melhorias, amenizando o sofrimento do povo. Dessa reflexão, podemos intuir que esses dois caminhos conformavam inicialmente o *método de luta social* da AMORBASE com vistas a alcançar suas conquistas materiais.

A otimização desse *método de luta social reivindicatória de base comunitária* não poderia operar sem a *mediação de atividades significativas*. Tal fato passou a exigir da AMORBASE a realização de inúmeras ações voltadas exclusivamente à concretização daqueles dois caminhos destacados anteriormente.

Dentre as inúmeras atividades realizadas logo nos primeiros anos de existência da AMORBASE, podemos citar: as reuniões comunitárias, os bingos dançantes, as missas campais, os leilões, as promoções (passeios e pic-nics), palestras abordando temas diversos e, não menos importante, as comissões de negociação, responsáveis por sentar diretamente com os governos.

Ressalte-se ainda o *aprendizado da solidariedade* de classe materializado através da troca de experiências entre a AMORBASE e outras associações de moradores daquele período, aprendizado este que ganharia novos contornos com a fundação da Federação de Bairros e Favelas de Fortaleza (FBFF), em 1982, da qual a AMORBASE é uma das entidades sócio fundadoras. Em resumo, a entidade foi compreendendo que sem *animação comunitária* a luta social reivindicatória a nível de bairro dificilmente teria êxito.

Nessa esteira, despontava como grande preocupação pedagógica da AMORBASE fazer com que os moradores compreendessem o “que é comunidade”, indicando-nos aí um “princípio educativo” fundamental presente no “currículo” da práxis político-educativa da Associação de Moradores do Bairro da Serrinha. Essa preocupação comparece fortemente tanto em registros de atas da entidade bem como no depoimento de D. Dorinha Carvalho que se segue:

É por que a comunidade é assim, é o bem comum [...] de todo o bairro, de todos os sócios, de todos os moradores [...] daquela comunidade. Era por isso que a gente se interessava muito né e falava muito sobre isso porque tinha que ter união. Porque se

todo mundo não se agregar na comunidade, como era que a gente ia lutar, ia poder conseguir as coisas para o nosso bairro, melhorar a nossa comunidade? Se fosse poucas pessoas, né? Uma, duas, três pessoas, aí não tinha condições da gente conseguir nada. Porque a união é que faz a força.

Abramos um breve parêntese para destacar em breves linhas a importância das comissões de negociação política que foram sendo instituídas pela entidade cujo objetivo principal era dinamizar melhor a luta reivindicatória da AMORBASE. Esse destaque tem sua importância, uma vez que nos informa sobre uma experiência que vai abrindo possíveis brechas para a construção de uma práxis político-educativa assentada num embrionário aprendizado da *divisão não hierárquica do trabalho* num tipo de sociedade assentada na divisão hierárquica do trabalho constitutiva das relações alienadas/estranhadas capitalistas.

As comissões foram estabelecidas objetivando potencializar a luta reivindicatória frente a uma miríade de carências que desafiavam avassaladoramente a vida dos moradores. Assim, de acordo com D. Dorinha de Carvalho, foram instituídas comissões de negociação que deveriam atuar em diversas áreas, notadamente educação, energia elétrica, saúde e coleta de lixo. Daí podemos intuir o aprendizado da *divisão não hierárquica do trabalho* com virtualidades pedagógicas que abrem possibilidades para o estabelecimento – mesmo dentro da ordem do capital – de relações sociais potencialmente não estranhadas.

A divisão social do trabalho é condição para o processo de estranhamento, mas não é suficiente. Todo estranhamento tem por base uma divisão social do trabalho, mas nem toda divisão social do trabalho é necessariamente estranhada. É possível supor um grupo humano que divida entre si as tarefas que constituem a totalidade do trabalho social, mas nem por isto o produtor particular vê o produto do trabalho total como algo que não a consequência do trabalho conjugado do qual ele e seu grupo são os sujeitos. É possível uma segunda hipótese em que a atividade do trabalho partilhado pelo grupo constitua um momento coletivo não estranhado, ou seja, no qual cada membro particular da divisão do trabalho se veja como parte do sujeito coletivo. (IASI, 2012)

A primeira conquista da luta encampada pela AMORBASE foi a construção de uma cacimba, instalada na Quadra São Salvador. O equipamento foi construído pelos próprios moradores. Conforme registrado em ata, datada no dia 15 de fevereiro de 1981, a luta da cacimba materializou o significado do símbolo da AMORBASE, expresso por meio de duas mãos entrelaçadas, indicando a união das comunidades. Ou nas palavras de D. Dorinha Carvalho: “o povo de mãos dadas”. Estamos diante de uma expressão coletiva daquilo que se convencionou denominar, na luta dos movimentos sociais populares, de *mística*. “A *mística* é essa energia criativa que não cansa, é uma força estranha que faz a gente andar, tornar-se grande, desejar conquistar e cuidar das conquistas” (BOGO, 2010, p. 224).

Para Maia (2008), a mística é um processo educativo. Como tal, é elemento constitutivo da totalidade da luta social de resistência protagonizada pelos sujeitos coletivos. “A mística é um processo educativo conjugando simbolicamente arte, resistência e cultura popular [...] construindo um processo de subjetivação e humanização dentro da educação [...]” (MAIA, 2008, p. 162).

A cacimba foi inaugurada no dia 15 de fevereiro de 1981. No evento de inauguração, foi realizada uma missa campal, celebrada pelo Padre Giovani, líder religioso que muito contribuiu com a luta da AMORBASE logo nos primeiros anos de existência da entidade. Se estivesse vivo, em 2021, o religioso completaria 95 anos. A construção da cacimba foi de suma importância, uma vez que garantiu o fornecimento de água para os moradores.

De fato, além de ter expressado efetivamente um ganho material imprescindível à vida dos moradores, a construção da cacimba fortaleceu ainda mais a luta da associação. Não por acaso, as reuniões da AMORBASE passaram a ser realizadas na Quadra São Salvador. Nesta comunidade, também foi construída, durante a década de 1980, um chafariz que ainda hoje é utilizado pelos moradores, equipamento também conquistado graças à luta da AMORBASE.

5.4 Trabalho e educação na práxis político-educativa da AMORBASE

No interior da práxis político-educativa da Associação de Moradores do Bairro da Serrinha (AMORBASE), podemos observar que os primeiros anos de existência da entidade foram marcados por um tipo de luta social fundamentalmente voltado à reprodução social, ou seja, a garantia daquelas necessidades mais elementares que devem ser garantidas para que, segundo Marx e Engels (2007), homens/mulheres possam fazer história. Trata-se, portanto, daquelas lutas sociais que ocorrem fora do espaço da fábrica e que, por sua vez, são direcionadas fundamentalmente aos chamdos direitos sociais ou aos equipamentos de uso coletivo.

Apesar do acento prioritário da luta da AMORBASE, no âmbito dos direitos sociais relacionados aos equipamentos de uso coletivo, problemas atinentes à educação e ao mundo do trabalho já comparecem desde os primórdios da luta da entidade. De fato, nos primeiros anos de existência da entidade, a questão do trabalho despontou de maneira marginal, sem maiores aprofundamentos, como no caso das celebrações do 1º de maio, que eram organizadas pela AMORBASE anualmente.

Vale ainda mencionar o repúdio da AMORBASE contra o Decreto-Lei n. 2012 que, conforme registrado em ata data de 22 de março de 1983, “rouba 10% do salário do

trabalhador”. No dia 22 de março de 1983, ocorreu uma mobilização nacional contra tal Decreto. Ainda no âmbito do trabalho, outra iniciativa embrionária deve ser destacada. Conforme ata datada no dia 29 de novembro de 1983, membros da AMORBASE denunciaram uma fábrica de confecção, cujo proprietário era um senhor de nome Roberto Filomeno. O mesmo não estava pagando os salários dos seus trabalhadores. No entanto, em relação a tal demanda, foi decidido que a associação deveria apoiar e ajudar no que fosse possível, não resultando daí maiores desdobramentos.

Diferentemente das questões relacionadas propriamente ao mundo do trabalho, já no que tange à luta por educação formal, as coisas se passavam de forma um pouco diferente. Com efeito, o aprendizado sobre qual deveria ser de fato o peso da escola no cotidiano da vida dos moradores entrelaçava-se intimamente com as necessidades postas em alguma medida pelo mundo do trabalho. Foi essa mensagem que pudemos reter dos depoimentos por nós colhidos, bem como dos registros em atas: a questão que se colocava de pronto era o fato de que uma escola no bairro poderia garantir a segurança das crianças enquanto as mães trabalhavam, isso num contexto em que não havia escolas públicas na Serrinha. Ou seja, a AMORBASE aprendeu desde cedo que a escola deveria ser muito mais do que escola, seguindo assim uma tendência já presente nas lutas das mulheres trabalhadoras na década de 1970. Nas palavras de Arroyo (2019, p. 31):

A criação de escolas públicas esteve ligada às pressões das mães pela proteção dos filhos. Lembremos o movimento de mulheres trabalhadoras dos anos 1970, pressionando o Estado a construir creches, escolas para proteção dos seus filhos. Pressionar por escolas públicas para filhos de mães trabalhadoras é pressionar o Estado por proteção das infâncias-adolescências pobres da classe trabalhadora. A expansão da escola pública é inseparável das pressões das famílias, mães populares por um Estado protetor de vidas.

Em 1982, um senhor de nome Marcelo, aproximou-se da luta da AMORBASE. Inicialmente, o objetivo do senhor Marcelo era informar à associação sobre a existência do Conselho Comunitário do Bairro da Serrinha (COMBASE), localizado à avenida Silas Munguba, n. 1247. O equipamento foi fundado na década de 1970, acolhendo sobretudo atividades religiosas⁶¹.

⁶¹ Mesmo sendo pensado para funcionar como Conselho Comunitário, essa iniciativa nunca teve maiores desdobramentos político-organizativos consideráveis, isso do ponto de vista da mobilização popular em torno de pautas reivindicatórias. Ainda assim, no prédio do Conselho, foram realizados encontros, eventos culturais e formações políticas que não devem ser desprezados. Há vários anos vem funcionando no local a escolinha Duque de Caxias. A escolinha é mantida através das mensalidades cobradas dos pais e mães dos alunos/alunas. Fomos informados recentemente que um grupo de pessoas se apoderou do local com propósitos bastante duvidosos.

O fato de existir um Conselho Comunitário no bairro surpreendeu enormemente a AMORBASE, uma vez que os mesmos nunca haviam tomado conhecimento da existência de tal iniciativa. O Sr. Marcelo juntou-se então à luta da AMORBASE, sugerindo logo em seguida a construção de uma escolinha. Aprovada a ideia, a AMORBASE arregaçou as mangas para fazer funcionar a escola. O local escolhido para abrigar a escola foi a casa do Sr. João, um dos diretores da entidade, localizada à rua Antonio Acioli n. 639. Surgia, assim, a escolinha AMORBASE. Foram matriculadas cerca de 30 crianças. A inauguração da escola contou com a participação do então prefeito de Fortaleza, Lúcio Alcântara. O mandatário havia sido convidado por representantes da AMORBASE, na ocasião de um encontro com o gestor cuja pauta principal era justamente a educação.

Na ausência de um apoio mais consistente por parte dos governos, a manutenção da escola cobrava inúmeros sacrifícios dos associados. Tal fardo recaía mais pesadamente sobre os ombros de D. Dorinha Carvalho, uma aguerrida defensora da luta por educação. O material escolar, a merenda das crianças, enfim, tudo era custeado através de bingos e também por meio do valor das matrículas. Parte do corpo docente foi efetivado através do apoio do prefeito Lúcio Alcântara. Ainda na década de 1980, a escolinha muda de endereço, passando a funcionar na avenida Expedicionários (atualmente avenida Bernardo Manuel), n. 7568. O novo prédio contou com um aporte financeiro da prefeitura, que passou a custear o aluguel da escola. Na gestão que sucedeu o mandato de Lúcio Alcântara (1979-1982), a prefeitura não mais garantiu o dinheiro para o custeio do prédio. A escolinha chegou a funcionar em outros locais do bairro.

No dia 03 de agosto de 1988, às 16h, uma nova conquista ocorre no âmbito da luta por educação no interior da AMORBASE. Nesse ano, passa a funcionar na sede da entidade a Creche Pequeno Paraíso. A creche foi fruto de uma parceria com o governo do estado do Ceará, notadamente na gestão do governador Tasso Jereissati⁶². A solenidade de inauguração contou com a presença da primeira dama do Estado, a senhora Renata Jereissati e também com a presença do presidente da FEMBEM⁶³, Dr. José Rosa. A Creche atendia mais de 100 crianças e funcionava na atual sede da entidade. Em 2004, foram finalizadas as atividades da creche em

⁶² Tasso Jereissati foi governador do estado do Ceará por três mandatos (1987-1990, 1995-1998 e 1999-2002). A principal promessa de Tasso – que à época representava a voz de um grupo de jovens empresários reunidos no Centro Industrial do Ceará (CIC) – era modernizar o estado do Ceará, apresentando-se assim como uma alternativa frente ao atraso da política tradicional representada pelos coronéis mormente no período da ditadura empresarial-militar. O dito “Governo das Mudanças” – *slogan* da campanha de Tasso – significou na prática a inserção subordinada do estado do Ceará na globalização capitalista, apresentando o estado como uma luminosa mercadoria turística capaz de atrair volumosos investimentos. Para tanto, a cidade de Fortaleza foi alçada à grande novidade turística no interior do mercado mundial.

⁶³ A Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor (FEBEM) foi criada em 1976. Sua função era atender adolescentes em conflito com a Lei. A FEBEM foi extinta em 2006 e ficou conhecida pelos atos violentos cometidos contra os adolescentes.

função da lei que instituiu a municipalização da educação infantil básica, o que inevitavelmente acabou comprometendo a atividade escolar desenvolvida pela AMORBASE.

5.5 O ano de 2016: novas dinâmicas do trabalho e da educação no interior da práxis político-educativa da Associação dos Moradores do Bairro da Serrinha (AMORBASE)

A práxis político-educativa da AMORBASE torna-se totalmente ininteligível se não mencionamos as atividades desenvolvidas em seu interior, conforme vimos apresentando. “O que é a vida senão atividade?” (MARX, 2015, p. 310). Tomando como mote as inúmeras conversas informais que tivemos a oportunidade de acompanhar durante a realização da nossa pesquisa, parece ser consenso, entre a diversidade de sujeitos coletivos que atualmente constroem a AMORBASE, que o ano de 2016 foi um importante divisor de águas, no sentido de inaugurar um novo ciclo de luta da entidade.

De 2014 a 2015, após um período em que a sede da AMORBASE se encontrava fechada – inclusive sem o provimento de água e de energia elétrica –, ocorreram apenas ações pontuais relacionadas à construção de oficinas junto aos moradores. Tais oficinas eram voltadas exclusivamente para a confecção de objetos com uso de material reciclável.

A nosso ver, a principal novidade que parece ter emergido a partir de 2016 diz respeito às novas atividades organizadas/acolhidas pela entidade. Tais atividades parecem atualizar a preocupação da associação com as questões relacionadas ao mundo do trabalho e da educação com consequências bastante positivas para o encaminhamento da práxis político-educativa da AMORBASE. E, ainda, as novas ações vêm sendo conduzidas primordialmente por uma nova geração de lutadores/lutadoras que se incorporaram ao processo de construção do novo ciclo de luta da entidade. Esse novo ciclo foi inaugurado por uma nova gestão (referente ao período de 2016-2018). Estamos nos referindo àqueles sujeitos formados no interior dos chamados movimentos culturais de juventude⁶⁴.

Abramos um parêntese para deslizarmos um pouco sobre o processo de constituição político-educativa dos sujeitos oriundos dos movimentos de juventude do bairro da Serrinha.

A história dos movimentos culturais de juventude do bairro da Serrinha inicia-se

⁶⁴ “Vale dizer que a ideia de que à juventude cabe sempre o papel de renovação da ordem social é bastante limitada. Não devemos nos esquecer dos movimentos juvenis que já nasceram conservadores, como o CCC (Comando de caça aos Comunistas), que combatia os estudantes de esquerda no final da década de 1960 no Brasil; ou os grupos de jovens neonazistas da Europa e dos Estados Unidos” (BRANDÃO; DUARTE, 2004, p. 08).

em meados da década de 1980. Inicialmente, a cultura de juventude passa a ser representada pela cultura *rock*, notadamente o *punk rock* e o *heavy metal*. Troca de discos e fitas cassetes, idas à festivais de rock, pinturas em blusas⁶⁵ constituíam as principais atividades que mobilizavam os jovens atraídos pela cultura roqueira. O surgimento de bandas remonta ao ano de 1995, ganhando destaque nessa época a banda Calamidade Pública, que se destacou pelo fato de ter em seu repertório músicas da banda Legião Urbana. Outras bandas foram surgindo na sequência, a exemplo da banda Arritmia, Versos do Averso, dentre outras.

Na década de 1990, somando-se ao movimento *rock*, a novidade foi representada pelo surgimento do Movimento Hip-Hop Organizado (MH2O). O Movimento se organizava através das *posses*, uma espécie de núcleos. Na Serrinha, atuava a *posse* NCH2 Hip-Hop. Festivais de *hip-hop*, *break*, grafite, bem como estudos ancorados no livro *Sociologia Crítica*, de autoria de Pedrinho Guareschi, formavam em grande parte o tripé organizador das atividades desse movimento.

Em nosso entendimento, os movimentos culturais de juventude do bairro da Serrinha passaram a ter uma maior visibilidade em termos propriamente políticos, sobretudo a partir de uma atividade realizada em 2005. Trata-se da atividade intitulada Fórum dos artistas do bairro da Serrinha: a arte e o bairro na construção de um mundo solidário, atividade realizada conjuntamente pelos movimentos ARTICULARTE⁶⁶ e Movimento Hip-hop Organizado (MH2O), posse NCH2.

O Fórum desdobrou-se em dois momentos. O primeiro foi realizado no dia 24 de julho, na Escola de Ensino Médio Jáder Moreira de Carvalho, localizada na rua Professora Eloisa Ferreira Lima. Nessa ocasião, ocorreu um encontro mediado por debates e apresentações artísticas que contou com uma mesa representada tanto pelos segmentos de juventude bem como por militantes oriundos da velha guarda.

No segundo dia, 30 de julho, o início das atividades ficou por conta de uma caminhada dos artistas pelas ruas da Serrinha, culminando em seguida com um ato show realizado na Praça da Cruz Grande, localizada na avenida Silas Munguba. Ressalte-se que na época os movimentos sociais populares de Fortaleza mostravam-se bastante esperançosos com

⁶⁵ Nessas pinturas, além de serem exibidos os nomes das principais bandas do cenário roqueiro, eram também destacadas frases e palavras de ordem (às vezes com conteúdos abertamente de crítica social), bem como os símbolos da anarquia e da paz.

⁶⁶ O Movimento Articulando a Cultura e a Arte (ARTICULARTE) surgiu em meados de 2002 e chegou ao fim em 2006. Fortemente influenciado pela cultura *rock*, o Movimento realizou inúmeras atividades no bairro, a exemplo dos saraus e do Cine Serrinha. O prédio do Conselho Comunitário do bairro da Serrinha (COMBASE), localizado na avenida Silas Munguba, n. 3483, abrigou grande parte das atividades realizadas pelo ARTICULARTE.

a gestão da prefeita Luizianne Lins (2004-2012) do PT. Nessa gestão, ganhou destaque o chamado *orçamento participativo*, tema que balizou as atividades do fórum, uma vez que havia um interesse no sentido de encaminhar uma plataforma de luta dos artistas com vistas à participação dos mesmos no âmbito do orçamento participativo de Fortaleza, o que não acabou ocorrendo.

No cenário sociopolítico mais amplo da cidade de Fortaleza, os movimentos de juventude da Serrinha também foram protagonistas de outras iniciativas de grande alcance em termos político-educativos. Nesse particular, cumpre mencionarmos a construção da Campanha Contra o Extermínio da Juventude Pobre e Negra – que era operacionalizada através de núcleos organizados nos territórios –, que logo se transformaria em Caravana da Periferia⁶⁷, uma espécie de frente de movimentos sociais construída em meados de 2009/2010. Também nesse período, ocorreu a fundação do Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST), mas precisamente em 2011. Em todas essas iniciativas, foi marcante a presença de representantes oriundos dos movimentos de juventude do bairro Serrinha que se somaram a lutadores/lutadoras dos bairros Barroso e Água Fria.

Em resumo, os anos 2000 foram muito importantes para calibrar a formação política dos sujeitos oriundos dos movimentos culturais de juventude do bairro.

No ano de 2019, foi constituída uma nova diretoria da AMORBASE, referente ao período 2019-2021⁶⁸. Se em 2016 havia tão somente dois nomes oriundos dos segmentos de juventude na diretoria que se constituía, em 2019, ao contrário, a representação dos segmentos vinculados aos movimentos culturais de juventude ampliou-se consideravelmente. Não somente. 2019, segundo pensamos, parece também ter inaugurado um novo modelo de direção da entidade, agora fincado numa diretoria constituída fundamentalmente por representantes de movimentos sociais diversos, a exemplo do Movimento Círculos Populares⁶⁹ (hoje Brigadas Populares), do Clube Atlético Arsenal⁷⁰, da Pastoral da Juventude e do Movimento Pró-parque

⁶⁷ Iniciativas motivadas pelo aumento exponencial de homicídios de jovens em Fortaleza. À época, conforme matéria publicada no jornal *O Povo*, escrita pelo jornalista de direita Fábio Campos, a cidade de Fortaleza matava mais do que a cidade de São Paulo.

⁶⁸ A pandemia do covid-19 interferiu negativamente na realização de um novo processo eleitoral da entidade, cujo objetivo era eleger uma nova diretoria, referente ao período 2022-2024. No momento em que estamos finalizando este estudo, a questão eleitoral da entidade ainda não foi resolvida.

⁶⁹ No interior dessa gama de movimentos é patente o papel político cumprido pelo Movimento Círculos Populares, agora Brigadas Populares, no interior da AMORBASE. Em nosso entendimento, a direção política da AMORBASE vem sendo orientada fundamentalmente por este coletivo. Vem se destacando nessa condução política uma visão mais totalizadora da luta a nível de bairro, com vistas a inserir a luta da AMORBASE no movimento mais amplo da luta de classes. No final de 2021, o ainda Movimento Círculos Populares, deu lugar à Brigadas Populares, uma organização nacional politicamente ancorada no ideário socialista.

⁷⁰ Time de futebol bastante atuante no bairro Serrinha. Além do futebol, esse coletivo desenvolve inúmeras atividades sociais, a exemplo de pic-nics e festas. O Clube Atlético Arsenal foi fundado em 1995.

Lagoa de Itaperaoba⁷¹. Tal fato levou um dos atuais diretores da AMORBASE, Roger Medeiros⁷², a afirmar: “hoje a AMORBASE é uma espécie de incubadora de movimentos sociais”.

Os sujeitos oriundos dos movimentos de juventude reconhecem o histórico de luta da AMORBASE e daí tiram importantes aprendizados. É o que podemos reter da fala do atual presidente da AMORBASE⁷³, para quem a história da entidade vem contribuindo para o aprendizado da luta coletiva. O militante evidencia que a força do nome AMORBASE é bastante representativa nesse sentido e expressa de forma muito contundente o significado coletivo da luta social presente desde o início da história da entidade. Tal fato, ainda segundo o dirigente, vem contribuindo significativamente para afastar a trajetória da AMORBASE de uma lógica personalista que tanto passou a impregnar muitas associações de bairro de Fortaleza. Nas palavras de Cleylson dos Santos Almeida:

O compromisso militante meu com essa entidade, com a organização que eu faço parte, é de não deixar essa história ser apagada no tempo [...]. Essa entidade ela... ela não é só um... um nome qualquer, ou... de uma associação qualquer, né? Há um acúmulo de lutas e de algumas conquistas ao longo das décadas, né, que essa associação se firmou no bairro [...]. Fazendo um paralelo com outras associações de bairro, que muitas vezes a gente acompanha em muitos territórios, assim, de longe, e tal, de alguma parceria, você vê que perdeu, de certa forma essa, esse legado, né? Do nome mais coletivo da entidade e tal, né? E, muitas vezes, foi substituído pelo nome da pessoa. Ou seja, é a associação da “Mariazinha”, é a associação [...].

A partir da fala do diretor da AMORBASE, podemos perceber a força pedagógica da história da AMORBASE, no sentido de que essa história comparece tendo o potencial de estabelecer um contraponto pedagógico da maior importância frente às “pedagogias do futuro” (ARROYO, 2013, p. 313). A memória histórica de luta da classe trabalhadora pode assim contribuir efetivamente para a formação do “compromisso militante” das novas gerações frente a um contexto marcado pelas “imagens quebradas” (ARROYO, 2014) dos movimentos sociais da classe trabalhadora cada vez mais criminalizados e deslegitimados pela lógica do mercado. “Ao mercado não importam as lições da memória” (ARROYO, 2013, p. 316).

Outro militante⁷⁴ oriundo dos movimentos culturais de juventude do bairro da

⁷¹ Movimento ambiental fundado na Serrinha em 1995. A principal bandeira de luta desse movimento é a urbanização da lagoa de Itaperaoba.

⁷² Marcus Roger Medeiros é morador do bairro Benfica, ocupando atualmente, na AMORBASE, o cargo de tesoureiro, além de ser militante do Movimento Brigadas Populares desde quando eram Círculos.

⁷³ Cleylson dos Santos Almeida (Pool) é morador do bairro da Serrinha e atual presidente da AMORBASE. Pool é também militante do Movimento Brigadas Populares desde quando eram Círculos.

⁷⁴ Márcio de Oliveira Nascimento (Cecéu) é morador do bairro da Serrinha e membro da diretoria da AMORBASE, além de ser militante do Movimento Brigadas Populares desde quando eram Círculos.

Serrinha também faz questão de enfatizar a importância do papel pedagógico exercido por essa *memória de luta* da AMORBASE. O militante em questão, inclusive, considera que essa memória de luta deveria fazer parte do “currículo” da luta da entidade. Referindo-se à AMORBASE, Márcio de Oliveira Nascimento, o Cecéu, pontua:

Ela ensina, é... pra nova geração, que o que a gente conseguiu não caiu do céu, né?, teve luta. É um processo histórico. A Serrinha, ela passa por um processo histórico de construção, e que essa construção se dá através da luta, da organização comunitária. Isso precisa tá na memória da comunidade.

Permitam-nos mais uma reflexão sobre a importância do papel pedagógico da memória histórica. Nesse tocante, consideramos salutareos os elucidativos comentários de Cambi (1999). Para esse autor, a memória histórica articula dialeticamente passado-presente com o futuro a ser construído.

Em suas palavras:

A história é o exercício da memória realizado para compreender o presente e para nele ler as possibilidades do futuro, mesmo que seja de um futuro a construir, a escolher, a tornar possível. Mas é justamente a atividade da memória, a focalização do passado que anima o presente e o condiciona, como também o reconhecimento das suas possibilidades sufocadas ou distantes ou interrompidas, e portanto das expectativas que se projetam do passado-presente para o futuro, que estabelece o horizonte de sentido de nossa ação, de nossas escolhas. A memória não é absolutamente o exercício de uma fuga do presente nem uma justificação genealógica daquilo que é, e tampouco o inventário mais ou menos sistemático dos monumentos de um passado encerrado e definitivo que se pretende reativar por intermédio da nostalgia: não, é a imersão na fluidez do tempo e o traçado de seus múltiplos – e também interrompidos – itinerários, a recomposição de um desenho que, retrospectivamente, atua sobre o hoje projetando-o para o futuro, através da indicação de um sentido, de uma ordem ou desordem, de uma execução possível ou não. (CAMBI, 1999, p. 35)

Os novos educadores-lutadores iniciam sua participação na AMORBASE cientes da necessidade de manter o “compromisso militante”, ou seja, no sentido de dar continuidade à *pedagogia da luta comunitária*, base sobre a qual se deu o surgimento da Associação de Moradores do Bairro da Serrinha. Assim sendo, a pedagogia da luta comunitária passa a ser assumida de forma qualitativamente diferente daquele sentido anteriormente atribuído pela velha guarda, que, a nosso ver, não estava programaticamente arrimada num objetivo intencionalmente mais amplo direcionado mais consensualmente para a construção de um desenvolvimento de um projeto de país mais ousado. Pois para os novos educadores-lutadores, a pedagogia da luta comunitária só pode ser verdadeiramente assumida como *mediação*, cujo objetivo maior reflete-se no reforço do denominado *trabalho de base*.

O trabalho de base é parte indispensável da luta popular. O trabalho de base é a condição e o sustento do trabalho político e o trabalho de massa; o trabalho político e o trabalho de massa devem ser a expressão e a consequência do trabalho de base. O trabalho de base é a ação política transformadora, realizada por militantes de uma organização popular, que mete o corpo em uma realidade concreta, para despertar, organizar o povo na solução de problemas do cotidiano e liga essa luta à luta geral contra a opressão. (PELOSO, 2012, p. 10)

Em outras palavras, o *momento comunitário* comparece agora como parte constitutiva e essencial daquela transformação mais ampla e mais radical expressa na construção do chamado *poder popular*⁷⁵. E aqui temos uma dimensão da dialética materialista bastante presente na história em andamento da AMORBASE: o processo de continuidade/descontinuidade no que tange às diretrizes políticas adotadas. Dessa forma, a presença desses novos educadores, nesse atual momento da luta da entidade, segundo nos parece, vem contribuindo para acrescentar novos temas ao “currículo” da práxis político-educativa da AMORBASE: além do trabalho de base⁷⁶, termos como socialismo, comunismo, partido⁷⁷, luta política, grupo de estudo, passaram a ser mencionados com mais firmeza e de forma mais articulada em termos de estratégia política.

Finalizando nosso passeio não tão breve pela trajetória político-educativa dos sujeitos oriundos dos movimentos culturais de juventude, passemos de pronto a refletir sobre a dinâmica mais recente que vem atravessando a problemática do trabalho e da educação no interior das preocupações da AMORBASE. Para tanto, apresentemos as atividades que apontam para o que estamos afirmando.

5.6 O Grupo de Estudos Artísticos Alezandro Cabeça (GEAC)

No campo da educação mencionemos inicialmente as atividades que vêm sendo desenvolvidas pelo Grupo de Estudos Artísticos Alezandro Cabeça (GEAC), exposto na figura 1. O GEAC surge em 2016, por iniciativa de Milton Ferreira⁷⁸, à época, vice-presidente da AMORBASE. Formado majoritariamente por jovens e adolescentes, o GEAC vem desde então

⁷⁵ O termo poder popular foi incluído numa nova proposta de estatuto da AMORBASE que, no entanto, ainda não foi aprovada.

⁷⁶ Em 2021, por iniciativa do Movimento Círculos Populares, à época, foi organizado na AMORBASE o estudo do livro *Trabalho de Base*, que deveria ter sido acompanhado logo em seguida do estudo do livro *Construindo o Poder Popular*, de autoria de Plínio de Arruda Sampaio, o que acabou não acontecendo.

⁷⁷ Mesmo a AMORBASE tendo surgido num momento de grande efervescência política, no qual o surgimento do PT certamente foi um grande ganho para o movimento da classe trabalhadora, a velha guarda – conforme pudemos perceber através das entrevistas e de conversas informais – não formulou nenhuma estratégia voltada à relação partido e movimento social.

⁷⁸ Milton Emmanuel de Oliveira Ferreira é morador do bairro da Serrinha e militante da AMORBASE.

participando de inúmeras exposições⁷⁹ na cidade de Fortaleza. Como o próprio nome sugere, o coletivo tem como foco principal a educação artística, com vistas à contribuir para o desenvolvimento do potencial artístico de jovens com altas habilidades.

Figura 1 - Grupo de Estudos Artísticos Alezandro Cabeça (GEAC)



Fonte: Acervo do GEAC

A artista Paula de Abreu⁸⁰, que participou da fundação do GEAC reconhece a importância da AMORBASE em sua formação. A jovem pontua que, graças à AMORBASE, aprendeu a ter interesse pelas políticas públicas em geral. Destaca ainda que foi na AMORBASE, e em particular através do GEAC, que aprendeu também a coordenar um projeto cultural com crianças. Em suas palavras, Paula de Abreu menciona:

Um dos meus maiores aprendizados desde que eu entrei lá na amorbase foi sentir mais interesse em aprender e participar sobre as políticas públicas, sociais e culturais pois tanto meu professor Milton, como também as pessoas que frequentam a Amorbase tocam sempre bastante nessa tecla que é bastante importante por ser uma Associação. Aprendi também a coordenar um projeto cultural, tanto que minha primeira oficina de desenhos e pintura foi com as crianças que frequentam a amorbase e juntamente com isso veio a responsabilidade de está responsável por todas as crianças e também com a Associação. Na Amorbase também era falado muito sobre o que queríamos para nossos futuros e também me fez sentir bastante acolhida naquele espaço pois me apoiava e me ajudava no que eu gostaria pro meu futuro, me dando auxílio e me guiando em relação a minha arte e minhas vivências.

Mesmo já tendo uma inclinação para o trabalho artístico, a jovem assinala que o coletivo artístico organizado na AMORBASE contribuiu consideravelmente para não somente ampliar, mas, também, para acrescentar novos conhecimentos à sua trajetória artística. A jovem

⁷⁹ Os Centros de Cultura Arte e Ciência (CUCAS) são equipamentos mantidos pela prefeitura municipal de Fortaleza. Os Cucas foram adotados como parte da política cultural de Fortaleza, notadamente na gestão da Prefeita Luizianne Lins (2004-2012). Foi justamente um desses equipamentos em que ocorreram exposição dos trabalhos dos jovens artistas reunidos no GEAC.

⁸⁰ Francisca Paula Paulino de Abreu é moradora do bairro Bom Jardim, tendo residido no bairro da Serrinha até o ano de 2020.

artista fez parte da primeira turma do GEAC. Atualmente, Paula trabalha com arte. Ela afirma que:

No GEAC, junto com outros jovens, aprendemos muitas coisas sobre desenho e pintura, assim também como algumas coisa de esculturas que meu professor também faz. Quando conheci o GEAC, eu já tinha interesse e noções básicas em desenhos, mas foi lá onde aprendi as técnicas mais avançadas como sombra, luz, simetria, proporção e fui evoluindo na minha arte graças a tudo que aprendi. Foi a partir do GEAC também que comecei a comercializar minha arte e tê-la como um trabalho mesmo. Além de vender minhas pinturas, faço oficinas de desenho também e exposições. No GEAC, eu encontrei o norte que eu precisava, que na escola eu não encontrava, que é exatamente a arte.

Segundo o idealizador do GEAC, o foco nos jovens com altas habilidades artísticas deve-se fundamentalmente a uma questão de ordem puramente financeira. Pois o atendimento a um público mais amplo exigiria efetivamente algum nível de investimento financeiro bastante considerável, o que no momento não vem sendo possível de se concretizar. Explicando mais detalhadamente os objetivos e o sentido do GEAC, o educador Milton Ferreira destaca:

O GEAC é mais do que um projeto de formação artística, é um projeto de formação interdisciplinar, integral (pelo menos essa é a meta). Nos encontros, conversamos muito sobre arte, mas também sobre ciência, espiritualidade, política, cultura, etc. Sempre parto do princípio de que existe “instrução” (formação técnica) e “esclarecimento” (formato de educação que leva à capacidade de entender a realidade, e não apenas levar à profissionalização simplesmente). O método que uso no GEAC é o de tentar levar “esclarecimento”. Pra entender o mundo e a sociedade, o indivíduo precisa entender o máximo possível de tudo (história, sociologia, política, biologia, psicologia, matemática, física, química, informática... O conhecimento é, por natureza, interdisciplinar; ao contrário da formação técnica, que é unidisciplinar. Não queremos, no GEAC, apenas “instrução”. Nossa meta é a formação humana integral, completa. Pra isso, sempre levo pro GEAC muitos vídeos, documentários, filmes (sobre história da arte, mas também da ciência, da civilização, tudo o que me parece que eles vão gostar e que vai ajudar a estimular um debate bom no grupo – e também incorporo sugestões deles, de vídeos, não levo apenas ideias minhas).

Atualmente, o GEAC vem enfrentando muitos desafios, que vêm interferindo substancialmente no andamento de suas ações. Esses, a nosso ver, são bastante indicativos das questões intensamente dramáticas que incidem sobre os problemas educacionais que devemos enfrentar na América Latina e, em particular, no Brasil. Trata-se da urgência da produção material da existência mais elementar que, no interior da sociedade do capital, passa necessariamente pela problemática do trabalho.

Por sua vez, a necessidade do “ganha pão” acaba incidindo mais perversamente sobre os jovens-adolescentes que acabam sendo criminosamente impedidos de se lançarem a atividades potencialmente capazes de contribuir para seu pleno desenvolvimento. Este aspecto

seguramente “radicaliza o pensamento pedagógico, a doência e sua formação” (ARROYO, 2017, p. 08). Reconhecer, problematizar esses processos de humanização-desumanização que os jovens-adolescentes levam à práxis político-educativa pode ter um significado pedagógico fundamental nos programas de formação política mobilizados pelos movimentos sociais.

Particularmente em relação ao GEAC, a dificuldade vem se refletindo fundamentalmente na crise econômica pela qual o país passa. Com efeito, tal situação acaba por colocar em evidência a necessidade de que os jovens artistas têm de conseguir trabalho, seja para suprir suas necessidades individuais ou mesmo familiares.

Complementa o arte-educador Milton Ferreira:

Toda crise prejudica nosso trabalho na medida em que a quase totalidade do financiamento do GEAC vem dos trabalhos que vendemos (cada trabalho que os meninos produzem e que conseguimos vender tem o recurso adquirido dividido da seguinte forma: 25% fica pro GEAC e 75% fica pro autor do trabalho). Assim sendo, quando não vendemos, não conseguimos financiamento. Então, se há uma crise, vendemos pouco e conseguimos pouco financiamento. Quanto à necessidade de os meninos trabalharem e, por isso, saírem do GEAC, eles entram pro GEAC ainda jovens (o projeto é voltado pra essa faixa estaria), e quando ficam adultos, precisam de uma fonte de renda mais estável. Então, procuram um trabalho de carteira assinada, e quando arranjam, passam a frequentar o GEAC apenas no tempo livre, o que faz com que a maioria acabe deixando o projeto (pois além de trabalhar no horário regular, comercial, eles tem também compromisso com família, namorado/namorada, etc.). O que faço para tentar manter algum vínculo com eles é convidar, ocasionalmente, os membros antigos a aparecerem de vez em quando para nos visitar e conhecer os membros mais jovens, dando um relato de experiência pessoal para os novatos (o GEAC tem 4 anos de ação – teria mais se não fosse a interrupção forçada da pandemia – mas já tivemos a necessidade de criar essa dinâmica, pois alguns membros iniciaram, por exemplo, aos 16, e em dois anos já tiveram que sair do GEAC para trabalhar no mercado de trabalho convencional). Outro detalhe importante é que, agora, no pós-pandemia, estamos criando estratégia de vendas pela internet para tentarmos melhorar nossa arrecadação nesse momento de crise econômica do governo Bolsonaro, e também de impossibilidade de participarmos de eventos culturais presenciais, devido à pandemia. Dessa forma, esperamos conseguir retomar nossas atividades em 2022.

Mesmo enfrentando as consequências nefastas da crise econômica pela qual vem passando o país, o GEAC vem tentando se reinventar, no sentido de criar estratégias capazes de assegurar a participação dos jovens-adolescentes no projeto. É o que já vem sendo anunciado para o ano de 2022.

5.7 O Cursinho Popular Viva a Palavra

No âmbito da educação, outra atividade vem se destacando no interior da práxis

político-educativa da AMORBASE. Trata-se do Cursinho Popular Viva a Palavra⁸¹, atividade que teve início no ano de 2018.

Figura 2 - Cursinho Popular Viva a Palavra



Fonte: Acervo do Cursinho Popular Viva a Palavra

O Cursinho Popular⁸² resultou de uma parceria firmada entre a AMORBASE e o Projeto de Extensão Viva a Palavra.

O Programa de Extensão Viva a Palavra vem atuando no bairro da Serrinha desde meados de 2015. A presença do Viva a Palavra no bairro foi possível graças a realização, em 2014, de alguns encontros denominados de Fórum de escuta, realizados pela Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). À época, a Professora Dra. Claudiana Alencar⁸³ estava à frente desse setor da universidade, tensionando-o criticamente na medida do possível.

Os Fóruns de escuta acolheram representantes partícipes do território da Grande Parangaba, mormente representações das instituições formais presentes no território (com destaque para a UECE), bem como daqueles outros sujeitos oriundos dos movimentos sociais populares da região. O objetivo desses encontros foi instituir um espaço voltado para o debate coletivo de situações-problemas vivenciadas pelo território. Em 2015, o Fórum de escuta se transforma então em Fórum Popular da Grande Parangaba.

Antes mesmo de se fazer presente no bairro da Serrinha, o Viva a Palavra já vinha,

⁸¹ Em 2019, Edvaldo Bodião, que ocupou a Secretaria de Educação no primeiro governo da prefeita Luizianne Lins, coordenou o Cursinho Popular Viva a Palavra.

⁸² Nos anos 1990-2000 houve uma primeira tentativa de se construir um cursinho popular no bairro Serrinha. À época, estavam à frente dessa iniciativa embrionária o autor deste trabalho e seu irmão, Wellington Ricardo, à época, estudante de sociologia. Inúmeras reuniões foram realizadas, professores do bairro foram mobilizados, mas, ao final, o cursinho não saiu do papel.

⁸³ Professora do curso de Línguas da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e coordenadora do Programa de Extensão Viva a Palavra.

desde 2014, realizando atividades na favela Cidade de Deus. No território em questão, o Viva a Palavra organizava, juntamente com os moradores, um curso de inglês para a juventude. Essa experiência inicial foi contribuindo gradativamente para ir consolidando o compromisso do Viva a Palavra com as demandas da periferia, especialmente aquelas apresentadas pela juventude. Nas palavras da professora Claudiana Alencar:

A gente pensou no Viva a Palavra como um projeto que fortalecesse, né? essas práticas artísticas, culturais, políticas, né? Enfim... a linguagem desses jovens, né? que já tinham... que não era aquela coisa da gente ir simplesmente criar... era algo que a gente percebe na periferia... essa força, na periferia, da arte, da cultura, do engajamento. Percebendo isso, como a universidade poderia está à serviço disso?

Na Serrinha, o contato inicial do Viva a Palavra foi com o Movimento Pró-Parque Lagoa de Itaperaoba. Essa aproximação foi possível graças à realização de um evento voltado para um “grande abraço” na lagoa de Itaperaoba, em 2015. A partir daí, o Viva a Palavra foi ampliando seus contatos, aproximando-se posteriormente de outros movimentos sociais do bairro, em especial os movimentos culturais de juventude.

Os movimentos de juventude, bastante atuantes na Serrinha, vinham já desde 2009 bastante empenhados no debate sobre o extermínio da juventude pobre e negra, conforme destacamos linhas atrás. Desse período, vale destacar o protagonismo do Movimento Político e Cultural Ensaio Rock, fundado em 2012, e da Caravana da Periferia (núcleo Serrinha).

Do Ensaio Rock, vale ressaltar os festivais de *rock* realizados na Praça da Cruz Grande e os saraus. Ressalte-se que, no período 2015-2016, o Viva a Palavra também foi participando ativamente de algumas reuniões voltadas à reorganização da nova diretoria da AMORBASE. A ata datada de 15 de maio de 2016, responsável pelo registro da organização de uma assembleia extraordinária voltada à eleição da nova diretoria, foi lavrada pela professora Dra. Claudiana Nogueira de Alencar.

O Cursinho Popular Viva a Palavra nasce justamente de uma demanda apresentada por um dos jovens artistas vinculado aos movimentos de juventude do bairro da Serrinha, destacando-se nessa questão específica a iniciativa do jovem MC Dieguim⁸⁴. Vale ressaltar que a experiência de Cursinho Popular na Serrinha parece refletir uma tendência que vem ocorrendo nas periferias das grandes metrópoles brasileiras. É o que nos sugere Leher (2010, quando menciona algumas atividades que vêm sendo realizadas nas periferias. Segundo Leher (2010,

⁸⁴ Diego Martins Maciel, ou MC Dieguim, é um jovem negro nascido no bairro da Serrinha. Dieguim é estudante de letras da UNILAB e militante das Brigadas Populares, bem como membro da diretoria da AMORBASE. O jovem também participa ativamente dos projetos do Viva a Palavra. Atualmente, trabalha na Escola de Ensino Fundamental Valdemar Barroso, realizando busca ativa. O jovem em questão é filho do autor deste trabalho.

p. 30), tais atividades devem ser compreendidas dentro de uma estratégia de educação socialista.

Nas periferias das grandes metrópoles, têm surgido diversas organizações reunindo a juventude de caráter (algo difuso) classista: são cursinho comunitários, organizações de hip hop, de mulheres, de meio ambiente, partidos, entre outras, que têm colocado o problema da formação como central. A consideração de todas essas iniciativas comprova que os próprios movimentos têm situado o problema da educação socialista no cerne de suas perspectivas estratégicas. De nada adiantaria que se essa educação fosse dogmaticamente universal. Assim, os movimentos estariam reproduzindo a educação utilitarista e particularista própria do capitalismo

Em 2018 teve início a primeira turma do Cursinho Popular. Em 2018 e 2019, antes mesmo do início das aulas propriamente ditas, ocorreram alguns encontros voltados à formação em aprendizagem cooperativa. A aprendizagem cooperativa surgiu em 1994, na comunidade do Cipó, localizada em Pentecostes, município do estado do Ceará. Trata-se de uma iniciativa que foi inaugurada por um grupo de jovens moradores da área rural interessados em cursar o ensino universitário. Para tanto, adotaram uma metodologia baseada na cooperação e na ajuda mútua, facilitando assim a socialização do aprendizado dos conteúdos a serem estudados. A Universidade Federal do Ceará (UFC) abraçou essa ideia e hoje conta com um programa de extensão em aprendizagem cooperativa.

Nos encontros voltados à formação em aprendizagem cooperativa participaram além de docentes e discentes, representantes da AMORBASE e de outros movimentos sociais do bairro que discorreram sobre os desafios e as conquistas da organização popular no território. As formações ocorreram na Escola de Ensino Médio Professor Jáder Moreira de Carvalho, e foram organizadas aos finais de semana.

O Cursinho Popular vem sendo considerado uma atividade de grande importância para o bairro da Serrinha, sobretudo pelo fato de ser um cursinho gratuito. Não somente. O Cursinho Popular também vem contribuindo para fortalecer o debate da luta pelo direito à educação, no caso em questão, da educação superior. É o que podemos constatar a partir do depoimento de Márcio de Oliveira Nascimento, que se segue:

[...] o cursinho é importante porque ele dá essa contribuição ao bairro, de contribuir com o ingresso dos estudantes que não têm como pagar um cursinho, né? [...] Eu vejo também no viés da luta por direitos, o cursinho. Porque é um cursinho grátis, gratuito, né? O aluno não paga, e ele tem como objetivo a educação, e a educação de nível superior.

O Cursinho também vem possibilitando aprendizados mais amplos, relacionados

especialmente à compreensão da importância do poder público no que concerne à garantia de direitos sociais. Com efeito, a AMORBASE passou a perceber ainda mais a necessidade de se exigir uma presença mais urgente do Estado na área social. No caso do território Serrinha, o cursinho inegavelmente acabou contribuindo para esse diálogo com o poder público, aqui representado pela UECE. Isso fica evidente na fala do tesoureiro da AMORBASE, Roger Medeiros, ao assinalar que:

[...] a gente, enquanto associação, de perceber a urgência de o poder público, no caso aqui na pessoa da universidade estadual, ter que dar um retorno social. A UECE, ou qualquer órgão do Estado, tem que dar um retorno social que não seja pela violência institucional da polícia militar, né...? Ou seja, a gente precisa aqui de... de educação, precisa de saúde, precisa de conhecimento, de arte. E como no caso em particular da universidade estadual, que a gente teve essa abertura, colocar que não é uma questão de... é... não é uma caridade, não é um favor que a universidade tá fazendo. Na verdade, é uma obrigação social porque a universidade ela é garantida com os impostos, que são arrecadados da sociedade, né? É que tem de ter um retorno social.

O Cursinho Popular é uma atividade que vem contribuindo para reforçar a luta pelo direito à educação; um projeto que, ao ser abraçado pela AMORBASE, não impede que a entidade continue a se comprometer com a luta por políticas públicas de Estado. A AMORBASE nunca deixou de lutar pela educação formal enquanto direito social imprescindível a ser garantido pelo Estado. Sobre isso, continua Medeiros:

A associação, ela sempre se manteve é... vigilante no sentido de a gente não substituir o papel do Estado, certo? Mas assim: lutar pelos direitos sociais e através de alguns projetos fortalecer essa luta com alguns benefícios imediatos. Mas nunca foi pretensão nossa, por exemplo, substituir o papel da educação formal, de uma escola, entende? Mas, antes de tudo, pautar o Estado através da universidade estadual de garantir o acesso à educação, de fazer esse debate, né?

Roger Medeiros ainda nos relatou outros aprendizados frutos dessa relação universidade e movimento social. Pois, de acordo com o dirigente, o envolvimento da diretoria da AMORBASE com as atividades direcionadas, mais propriamente à gestão/organização do Cursinho – gestão/organização que passou a assumir um caráter mais coletivo a partir de 2019 –, possibilitou enormemente aos diretores/diretoras da entidade aprendizados importantes. Isso porque a AMORBASE passou a incidir de forma mais presente na própria condução do cursinho, seja selecionando professores, alunos, ou mesmo organizando as disciplinas. Tais aprendizados foram importantes uma vez que, segundo Roger Medeiros, a militância precisa se qualificar sobretudo num contexto em que a quantidade de militantes não vem sendo uma realidade no interior da luta social.

Se o objetivo principal do Cursinho Popular é, seguramente, contribuir para que a juventude da periferia tenha efetivamente condições de adentrar o ensino universitário – o que indiscutivelmente fortalece a luta por direitos pelo acesso ao ensino superior preferencialmente público –, o fato de o Cursinho ser realizado numa associação de moradores acaba forçosamente tendo impacto no desenvolvimento da consciência política dos estudantes. É o que podemos constatar a partir do depoimento luminoso que se segue fornecido pela Professora Dra. Claudiana Alencar. Ao se referir a um momento de avaliação com os alunos do Cursinho, realizado na AMORBASE, no final de 2021. A educadora Claudiana Alencar destaca:

Foi muito importante os momentos de avaliação que aconteceram agora, né? É ... a gente fez a avaliação, é ... e era baseado assim, de você trabalhar com aquela coisa da árvore, né? que é a raiz como os nossos medos, que ficam enterrados, que a gente tinha que colocar pra fora, né? Esses medos pra trabalharem, aí você tem o compromisso, né? Os sonhos, que eu acho que é as folhas, é? e o compromisso... os compromissos... aí eu vi aqueles jovens [...] colocando questões superinteressantes... Nos medos, eles colocavam assim: o medo de uma reeleição do Bolsonaro, né? Quer dizer: quando a gente colocou o que mais marcou, fez uma linha do tempo também pra marcar o que mais marcou no cursinho, eles salientaram momentos que não eram apenas momentos “do estudo”, no sentido educativo quando a pessoa pensa em educação formal, alí... o estudo de conteúdo pra passar... Eles colocaram momentos ricos, riquíssimos, né...? De encontros, de mobilização, né? Ah, é a mobilização tal que aconteceu... eles sempre marcavam com esses momentos. Eu achei isso fantástico. Aí eu vi que naquele momento, nosso trabalho, né? Assim, ele tá tendo fruto, porque... aí tem a ver com o nosso, com o nosso... com essa questão de tá na associação de moradores. Talvez se fosse um cursinho dentro da escola não tivesse essa percepção da dimensão política que a educação tem, né? E das práticas educativas que a política também oferece, né?

A partir do depoimento da coordenadora do Programa Viva a Palavra, fica evidenciado a força político-educativa da AMORBASE. A entidade vem possibilitando aos estudantes “momentos riquíssimos” (aprendizados políticos) capazes de efetivamente despertá-los para a gravidade do contexto sociopolítico de retirada de direitos em que o Brasil se encontra mergulhado desde 2016 e que vem sendo aprofundado desde a chegada de Jair Messias Bolsonaro à presidência da república, em 2018. Vale reforçar: “talvez se fosse um cursinho dentro da escola não tivesse essa percepção da dimensão educativa da prática política” (ALENCAR).

A nosso ver, aquelas atividades direta e/ou indiretamente vinculadas à educação formal (o Cursinho Popular Viva a Palavra é uma delas) não têm em si mesmas o potencial de contribuir para o desenvolvimento da consciência de classe dos sujeitos sociais. Os conteúdos vinculados à educação formal são importantes na medida em que ajudam os sujeitos sociais a assimilarem ativamente os conhecimentos objetivos (SOUSA JÚNIOR, 2010) mas não garantem a formação política mais de fundo, não permitem o despontar do *momento da luta*. É

por isso que consideramos problemáticas todas aquelas teorizações pedagógicas que recorrentemente insistem em atribuir à escola a função de formar politicamente os sujeitos sociais. Tratando-se de uma perspectiva pedagógica ancorada nas reflexões de Marx e Engels, a importância da escola deve ser relativizada (SOUSA JÚNIOR, 2010).

5.8 A interlocução da AMORBASE com os trabalhadores/trabalhadoras de material reciclável

O contexto de crise estrutural que ora enfrentamos apresenta três principais tendências no que tange a problemática do mundo do trabalho. Meszáros (2002) enfatiza nesse sentido a realidade do desemprego estrutural, a precarização do trabalho e, não menos importante, a taxa de equalização por baixo da taxa de exploração, esta última tendência incidindo em particular sobre a realidade dos trabalhadores de “colarinho branco”. Dessa forma, importantes implicações político-organizativas e também pedagógicas decorrem daí uma vez que a fragmentação e a dessocialização do trabalho vêm ganhando força.

É nesse sentido que consideramos importante dialogar sobre a importante interlocução que a AMORBASE vem estabelecendo com a luta dos trabalhadores/trabalhadoras de material reciclável⁸⁵, por serem esses trabalhadores/trabalhadoras um retrato fidedigno das tendências em curso no mundo do trabalho, qual seja, a precarização da classe trabalhadora.

A AMORBASE vem dialogando com a Associação de Catadoras Mulheres de Luta e Cena e com representantes oriundos da Rede Estadual de Catadores-CE. Essa aproximação foi facilitada em grande parte pelo debate sobre a questão ambiental a nível de território Serrinha. Cumpre assinalar que até então a problemática do debate ambiental no território restringia-se fundamentalmente às demandas apresentadas pelo Movimento Pró-Parque Lagoa de Itaperaoba.

⁸⁵ Diálogo que vem se estendendo com outros segmentos da classe trabalhadora, a exemplo dos trabalhadores do serviço público estadual e municipal. A nível de município de Fortaleza, a AMORBASE vem estabelecendo contato com a Intersindical. Já no âmbito estadual, parcerias vêm ocorrendo com o SINDUECE.

Figura 3 - Trabalhadores/trabalhadoras de material reciclável



Fonte: Acervo da AMORBASE

O debate ambiental abraçado pelo Pró-Parque centra-se exclusivamente na problemática da urbanização da lagoa de Itaperaoba. Nesse tocante, não poderíamos deixar de reconhecer o papel central dos novos sujeitos que hoje também constroem a AMORBASE, uma vez que esses sujeitos conseguiram imprimir à luta ambiental a nível de território um caráter mais totalizador no interior do qual a noção *questão socioambiental* passou a ser bastante evidenciada ganhando efetiva materialidade.

Essa compreensão mais abrangente sobre a questão ambiental teve um papel extremamente relevante pois foi responsável por trazer à tona a participação dos segmentos dos trabalhadores/trabalhadoras de material reciclável no debate ambiental, motivando assim discussões bastante frutíferas acerca da problemática dos resíduos sólidos atrelada à questão do trabalho e da renda.

A relação com o movimento dos catadores/catadoras foi mediada por meio de duas atividades. A primeira delas foi um círculo de reuniões realizado em 2019. Participaram dessa primeira ação representações da AMORBASE, representantes da Associação de Catadores Mulheres de Luta em Cena, representantes do Movimento Brigadas Populares, representantes do Projeto de Extensão Viva a Palavra, e de alguns nomes oriundos da Rede Estadual de Catadores-CE. Em resumo, o objetivo dos encontros foi direcionado para a problemática da coleta seletiva dos resíduos sólidos.

No interior desse ponto, foi questionado o papel da Universidade Estadual do Ceará (UECE) no que tange à sua política ambiental. Logo foi constatado a inexistência de uma política seletiva por parte da instituição. Ressalte-se que dentro da UECE há um Ecoponto, equipamento construído por meio de uma parceria firmada entre a Universidade Estadual do Ceará e a Entidade Nacional de Eletricidade (ENEL) que, no entanto, não vem cumprindo nenhuma função efetiva no que tange à coleta seletiva.

Munidos dessas informações, foi vislumbrada pelo conjunto dos sujeitos partícipes desses encontros a possibilidade de se viabilizar a construção de um galpão dentro da universidade, objetivando a otimização da coleta seletiva, conforme preconizado pelas diretrizes que orientam a política nacional de resíduos sólidos expressas na Resolução 306, de 2004, da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA). A medida estabelece a otimização adequada do manejo dos resíduos sólidos no âmbito de todos aqueles serviços com o atendimento à saúde humana e animal, o que inclui também estabelecimentos de ensino e pesquisa. Vinculada às diretrizes nacionais, há também uma lei estadual sobre a questão dos resíduos sólidos.

A partir dessa demanda, foi cogitada a possibilidade de priorizar nesse processo o trabalho dos catadores/catadoras da região da Grande Parangaba. Algumas reuniões foram realizadas com a reitoria da UECE e documentos foram redigidos. No entanto, em função da pandemia do COVID-19, o projeto não teve maiores desdobramentos práticos. A ideia é que a demanda do galpão seja retomada em 2022. A presidenta da Associação de Catadoras Mulheres de Luta em Cena nos relatou que nesse diálogo com a UECE “faltou política”, termo esse que será elucidado nas linhas que se segue.

O segundo momento fruto dessa interlocução da AMORBASE com os trabalhadores/trabalhadoras de material reciclável ocorreu em setembro de 2020. Trata-se de uma caminhada que foi organizada pela AMORBASE, objetivando ocupar o prédio da Secretária Regional IV (SER IV), para negociar demandas do bairro. Participaram também desse ato a Associação de Catadores Mulheres de Luta em Cena e o Movimento Círculos Populares – hoje Brigadas Populares.

De forma mais direta, o objetivo da caminhada visava apresentar à SER IV uma plataforma de lutas, enumerando um conjunto de reivindicações dos movimentos sociais do bairro Serrinha. Uma dessas reivindicações se referia justamente a uma pauta reivindicada pelos catadores/catadoras, relacionada a um Ecoponto localizado no bairro da Serrinha.

Em resumo, os trabalhadores/trabalhadoras da catação exigiam uma participação direta na gestão do Ecoponto, uma vez que a política ambiental a nível de município vem priorizando a relação com grandes empresas “verdes”, desconsiderando dessa forma o trabalho de coleta seletiva realizado pelos catadores/catadoras. Meses depois, essa foi a única pauta atendida pela prefeitura.

Para uma liderança do movimento dos catadores/catadoras⁸⁶, o papel da caminhada

⁸⁶ Maria Marta Gomes da Costa é moradora do bairro da Serrinha.

proposta pela AMORBASE foi muito importante no sentido de ter contribuído para despertar a questão política no seio da luta do movimento dos catadores/catadoras. A caminhada foi decisiva, uma vez que acabou gerando inúmeras reflexões no interior da luta dos catadores/catadoras.

Marta Catadora afirma que antes da realização da caminhada a política ainda não comparecia como assunto prioritário na luta dos catadores/catadoras organizados na Associação das Catadoras Mulheres de Luta em Cena. Nas palavras de Marta Maria da Costa:

Até num tempo pra cá, eu tava sem noção... sem ter experiência, né? Devido a experiência que entrou política, que entrou tudo, que aí eu fui analisando... fui analisando... aí eu vi que há necessidade muito grande: toda associação precisa de política. Aquela experiência da... foi lá, que foi que nós fizemos a caminhada, a caminhada lá, pra prefeitura e da prefeitura nós começamos... eu ali dentro mesmo da prefeitura, eu analisei. Aquela atividade me despertou porque a gente tinha que ter política dentro [...]. Mas é... a... a gente é assim: achava que a associação não precisava disso e a gente viu que precisa. Pra mode a gente conseguir alguma coisa, a gente tem que ir em luta. A gente tem que ir, tá de frente dos movimentos! A gente tem que ter... Só você não consegue, e com muita gente e política fazendo a manifestação as pessoas chama pra conversar e você fica ali sabendo de tudo e que precisa mais de entender o que é a política [...]. Nós somos a AMORBASE! Nós todos que tamo lutando pelo direito somos AMORBASE! Tudo tem que ser com luta, mas com mãos dadas. A AMORBASE nos ensinou a botar os pés no chão e ir atrás do nosso direito.

Podemos visualizar a partir do depoimento da liderança das catadoras que a AMORBASE vem sendo um educador político fundamental dos catadores/catadoras reunidos na Associação dos Catadores Mulheres de Luta em Cena. “O que é política”, “de mãos dadas”, “ensinou nós a botar os pés no chão” são aprendizados políticos da maior importância para a afirmação da classe trabalhadora como sujeito político frente ao capital. Curiosamente, mesmo tendo uma larga trajetória político-organizativa no movimento dos catadores/catadoras, Marta nos informou que até então nenhuma das suas experiências anteriores tinham lhe propiciado aprendizado político tão rico.

Em conversas informais com outro catador, que trabalha na Associação Cearense dos Trabalhadores e Trabalhadoras de Resíduos Sólidos Recicláveis Reciclando, o papel político-educativo da AMORBASE foi também destacado. Nesse tocante, o catador afirmou que na AMORBASE vem aprendendo a ter um olhar mais sensível para a periferia e para suas lutas. Uma interrogação inicial se faz necessário: a ausência desse olhar mais focado nos problemas da periferia e nas suas lutas não expressaria a unilateralidade do trabalho alienado e nesse sentido a práxis político-educativa não compareceria aí como uma mediação da maior importância para o alargamento da consciência política dos sujeitos? Os catadores/catadoras estão constantemente andarilhando pela cidade. Nessa andarilhagem, desenvolvem algum tipo

de desenraizamento que o impedem de perceber os problemas sociais que despontam nos locais de moradia?

Se o papel político-educativo da AMORBASE vem sendo reconhecido pelos trabalhadores/trabalhadoras da catação, não podemos esquecer de pontuar que a educação é um processo que não se dá de forma unilateral, mas atravessado por um processo de comunhão recíproca entre sujeitos sociais diversos (FREIRE, 2005.). Assim sendo, no interior desse processo educativo mais amplo, o educador também precisa ser educado. Nesse sentido, os catadores/catadoras igualmente ensinam.

O papel educativo dos catadores/catadoras é reconhecido pelo presidente da AMORBASE. Referindo-se à relação que vem sendo estabelecida entre a AMORBASE e o movimentos dos catadores/catadoras, o dirigente relatou que um dos principais aprendizados a ser mencionado foi emergindo mesmo no contexto da pandemia da COVID-19. Isso porque a pandemia acabou por esgarçar a gravidade da questão social, sendo a realidade dos catadores/catadoras uma expressão concreta desse fato. No caso dos catadores/catadoras, a questão social demonstrou sua face mais cruel e horrenda, dada a precariedade vivenciada por esse segmento da classe trabalhadora, que teve que recorrer à doação de cestas básicas em várias ocasiões.

Para o presidente da AMORBASE, Pool Almeida, a efetivação de uma política de assistência social tem sua importância e se faz necessária. Assim sendo, não pode deixar de ser pautada no horizonte da luta social. Mas a assistência social, ainda segundo nosso interlocutor, deve vir acompanhada de uma intencionalidade político-organizativa da classe trabalhadora. Ele considera que:

O tempo da maioria dessa... dessa categoria... é... é... é um tempo diferente daquele trabalhador carteira assinada, né? é... é... muitas vezes sindicalizado... e tal... ou até do trabalhador é... funcionário público, né?... assim [...]. Eu cheguei muitas vezes com a Marta e lá ela tava fazendo algum tipo de doação, pra... pra... pra esse público da base dos catadores. E, depois disso, ela já emendava com alguma articulação das catadoras. Veja bem, em alguns setores da esquerda, que critica esse tipo de ação, acha que muitas vezes isso é... é uma forma assistencialista, né? Ou então se instrumentaliza disso... É, eu acho equivocado, acho que quando se há uma intencionalidade, aí a gente precisa entender os segmentos que a... que a... que aquela classe e as dificuldades que tem, né? das... das... das lutas imediatas. É... é a oportunidade, né? Se a gente tem uma doação de cesta básica e a gente tem intencionalidade de mobilizar pra uma luta política por, sei lá, pelo... por um ato fora Bolsonaro, né...? Por um ato pra cobrar do governo Camilo Santana uma vacinação em massa, um hospital de campanha, e tal, eu acho extremamente oportuno fazer isso, né?

A interlocução da AMORBASE com os catadores/catadoras vem sucitando

igualmente aprendizados mais amplos, relacionados fundamentalmente à organização do povo. Nesse sentido, ainda segundo Roger Medeiros, o diálogo com as classes trabalhadoras precarizadas precisa levar em conta a urgência das questões imediatas mais elementares. No caso da relação com os catadores/catadoras, isso vem exigindo que se tenha em mente a importância dos projetos sociais, mas, por outro lado, sem perder de vista a necessidade de subordinar os projetos à luta política.

Para além desses aprendizados provocados pelas necessidades mais elementares dos trabalhadores/trabalhadoras da catação, outros ensinamentos se destacam a partir da presença desses sujeitos no interior da AMORBASE. Com efeito, tensionam igualmente questões político-educativas que refletem as contradições que emergem do tenso relacionamento que os catadores/catadoras estabelecem com o mercado capitalista da reciclagem. Nesse sentido, os sujeitos que participam da AMORBASE aprendem com os catadores/catadoras que *lixo é resíduo sólido*; que os depósitos de reciclagem expressam o *sentido mercadológico da atividade de catação*, e que os *galpões*, ao contrário, expressam o *sentido coletivo da luta*.

Aprende-se também com esses sujeitos uma infinidade de leis que organizam a questão socioambiental nos três níveis da administração pública. Todo esse aprendizado político foi-nos apresentado através de inúmeras conversas informais que tivemos a oportunidade de acompanhar, que se davam antes mesmo do início das reuniões formais. Conversas informais que ocorriam nos corredores ou mesmo na cozinha da AMORBASE. O papel pedagógico cumprido pelas conversas informais que ocorreram na AMORBASE é confirmado por um jovem de nome Luan⁸⁷, que também vem participando da luta da entidade. Em suas palavras: “eu aprendo mais pelas conversas das pessoas”, para logo em seguida argumentar: “comecei a me ver como uma pessoa política pela AMORBASE”.

5.9 Grupo de estudo sobre formação em teoria marxista

No início do segundo semestre de 2021, teve início, na AMORBASE, o primeiro encontro de um grupo de estudos voltado prioritariamente à formação em teoria marxista⁸⁸,

⁸⁷ Luan Fernandes Nogueira é morador do bairro da Serrinha. O jovem é militante da AMORBASE e do Movimento Brigadas Populares. Na AMORBASE, participa ativamente do GEAC.

⁸⁸ Vale aqui mencionar um debate bastante frutífero que foi provocado pela atividade do grupo de estudos. Em 2021, o autor deste trabalho provocou uma polêmica no interior do Círculo de Educação Popular, especialmente no que tange à seguinte questão: o que entendemos por formação política? A questão que se colocava mais concretamente era a seguinte: o fato de as pessoas terem participado do grupo de estudo é suficiente para afirmar que as mesmas se formaram politicamente? Como realmente acontece a formação

organizado sob a direção do Círculo de Educação Popular do Movimento Círculos Populares, hoje Brigadas Populares. O que motivou a existência do grupo de estudos foi, conforme informado pelos militantes do movimento, a necessidade de qualificar teoricamente os militantes para que os mesmos sejam capazes de refletir mais profundamente sobre a realidade socioeconômica e sobre a organização política.

Figura 4 - Grupo de estudo sobre formação em teoria marxista



Fonte: Brigadas Populares

A nosso ver, o estudo teórico não só deve ser incentivado como é igualmente um componente essencial dos conteúdos do “currículo” a ser trabalhado no interior da práxis político-educativa do sujeito social potencialmente revolucionário, uma vez que a teoria é parte constitutiva do movimento revolucionário (LENIN, 2010). Dessa forma, o estudo teórico, voltado à compreensão da realidade social a partir dos pressupostos do materialismo dialético, pressupõe questões referentes à crítica da economia política e à organização política dos trabalhadores, contribuindo assim para o fortalecimento da educação política da classe trabalhadora. Tais conhecimentos ganham em qualidade quando organizados a partir do processo de autoeducação dos trabalhadores. Nas palavras de Sousa Júnior (2010, p. 35):

Quanto mais profundo for o processo de transformação do homem [e da mulher], tanto mais ele [e ela] ultrapassará as limitações do desenvolvimento unilateral burguês, tanto mais livre ele [e ela] será dos valores, ideologias e condicionamentos da sociedade do capital. Do mesmo modo, quanto melhor for o trabalho de educação política, tanto mais profunda será a compreensão do proletariado de sua própria

política? Formação política é sinônimo de leitura de livros? Nesse sentido, como podemos então avaliar que os sujeitos estão formados politicamente após a leitura de um livro sobre teoria marxista? A partir dessas perguntas vem se discutindo no interior do Círculo de Educação Popular um método de avaliação voltado para esse fim, denominado pelo autor deste trabalho de “Farol Categorical”. Além desse aspecto de ordem puramente metodológica, o grupo de estudo também vem suscitando reflexões sobre a problemática da alfabetização de jovens e adultos (EJA). Nesse tocante, a grande preocupação diz respeito em como potencializar a participação dos catadores/catadoras na formação política.

situação, de sua força social e de suas tarefas históricas, e conseqüentemente mais profundo e amplo será o processo revolucionário.

A obra escolhida para inaugurar a primeira atividade do grupo de estudos foi o livro *Trabalho de base*, de autoria de Ranulfo Peloso. O estudo, que ocorreu quinzenalmente, sempre às segundas-feiras, no horário de 19h às 21h, foi dividido em 10 encontros. Cada encontro reuniu uma média de 15 pessoas pertencentes aos mais diversos movimentos sociais que hoje estão direta e indiretamente envolvidos na construção da AMORBASE. Aos participantes do grupo de estudo, foram garantidos gratuitamente cadernos para anotações, canetas e lápis, bem como exemplares do livro. Aqueles que conseguiram cumprir a carga horária mínima estabelecida foi-lhes garantido em definitivo a posse do livro.

A Universidade Estadual do Ceará (UECE) havia se comprometido em conceder ao final do estudo um certificado para cada participante, o que infelizmente não se concretizou por motivos alheios à UECE. O método de estudo escolhido foi a leitura comentada, facilitada por alguns militantes das Brigadas Populares⁸⁹, na época Círculos. Havia a intenção de organizar uma agenda mais ampla do grupo de estudos ainda para 2021, que incluía também o estudo da obra *Construindo o Poder Popular*, de autoria de Plínio de Arruda Sampaio, o que também não acabou se concretizando. A ideia é que essa proposta seja retomada em 2022.

Já nos primeiros encontros, foi ficando nítido para os facilitadores que tanto o conteúdo do livro bem como o método de leitura comentada se mostravam distantes da realidade de grande parte dos participantes. Em resumo, se por um lado a leitura comentada (linha por linha, desvelando o significado de cada noção/categoria), acabou contribuindo para uma melhor exposição do conteúdo do livro, as “palavras difíceis”⁹⁰, por outro lado, dificultaram enormemente a compreensão do assunto abordado em sua inteireza e em suas intrincadas interconexões. Essa situação vem sendo discutida pelo Círculo de Educação Popular que já pensa em adotar um procedimento metodológico no qual seja priorizado o uso de imagens com o apoio de um projetor, nos moldes do que fez o educador Paulo Freire⁹¹, quando optou pela educação das classes trabalhadoras e demais camadas oprimidas.

Como foi possível perceber em inúmeras ocasiões, a formação política dos sujeitos que participaram do grupo de estudo não pode ser avaliada unilateralmente pelo critério da compreensão teórica. Isso certamente tenderia a transformar a problemática da formação

⁸⁹ O autor deste trabalho foi um dos facilitadores do estudo sobre o livro *Trabalho de base*.

⁹⁰ Uma das palavras difíceis que “encantou” os participantes foi *sumário*, motivo inclusive de brincadeiras no momento do estudo bem como em um grupo de *WhatsApp*.

⁹¹ Para maiores detalhamentos, indicamos o livro do educador Paulo Freire intitulado *Pedagogia do Oprimido*.

política meramente numa questão de ordem cognitiva. Pois, para além da instrumentalização teórica (certamente importante e imprescindível), outros aprendizados são igualmente necessários para o processo de formação política dos trabalhadores/trabalhadoras. A fraternidade, por exemplo, é um desses aprendizados. Longe de ser um atributo natural, fraternidade emerge das próprias condições objetivas. Sua materialidade encontra-se enraizada na convivência solidária que os trabalhadores/trabalhadoras estabelecem entre si (SOUSA JÚNIOR, 2010).

A compreensão de que o processo de formação política do sujeito social potencialmente revolucionário é algo que não se esgota na formação teórica pode ser evidenciada a partir do depoimento de duas militantes que estão há quase um ano participando da AMORBASE e que, também, vêm participando do grupo de estudo. Os depoimentos foram colhidos poucos dias após a realização de um dos atos Fora Bolsonaro. Em um dos depoimentos, constatamos uma militante⁹² afirmando enfaticamente:

A gente não pode ficar calado [...]. Eu era uma das pessoas que tinha muito medo de participar dessas coisas assim, de manifestação, de debater, de falar... Hoje em dia, não; hoje em dia eu falo, eu debato, porque a gente tá exigindo uma coisa que é por direito nosso, né...? Que é a vacina, que é a comida no prato, que é as escolas, que é a saúde. Então, a pessoa não pode ficar em casa calado, não pode mais se calar. (SANTANA)

A militante Aline⁹³, que vem participando assiduamente da AMORBASE, é enfática em afirmar: “Não temos o poder do dinheiro, mas temos o poder do povo”.

A partir dessa breve reflexão sobre o significado da formação política arrisquemos encaminhar a seguinte questão: como educadores-militantes, comprometidos que somos com os processos de libertação/emancipação que tanto marcam a práxis dos movimentos sociais populares, não podemos simplesmente afirmar que a formação política é um ingrediente indispensável à luta de classes. Isso é muito e, ao mesmo tempo, é pouco. Continuemos afirmando a importância da formação política! Contudo, precisamos refletir mais pormenorizadamente sobre como se manifesta o pedagógico no amplo processo de formação política dos sujeitos que participam dos coletivos em movimento. Aqui, parece residir um ponto de partida mais de fundo, caso queiramos encaminhar efetivamente um programa de formação política mais radical.

⁹² Maria Santana Martins é moradora do bairro da Serrinha. É militante da AMORBASE e do Movimento Brigadas Populares.

⁹³ Maria Aline de Oliveira é moradora do bairro da Serrinha. A militante, além de participar da AMORBASE, faz parte também do Movimento Brigadas Populares.

5.10 Ato Fora Bolsonaro

Apresentadas e analisadas as atividades supra que vêm configurando o sentido político-educativo da AMORBASE – atividades que igualmente convida-nos a refletirmos sobre o programa marxiano de educação a partir da luta dos movimentos sociais da classe trabalhadora e do conjunto dos oprimidos –, consideramos importante nesse sentido destacar que, no interior da Associação de Moradores do Bairro da Serrinha, os preparativos para a ida dos militantes para os *atos Fora Bolsonaro*, realizados em 2021, se consolidaram como momentos riquíssimos de *síntese político-educativa*.

Os atos Fora Bolsonaro além de pedir o impedimento do presidente exigiam “vacina no braço e comida no prato”, palavras de ordem proferidas pelos/pelas manifestantes em alusão à desastrosa política de enfrentamento à Covid-19, protagonizada pelo governo federal.

No bairro da Serrinha, a AMORBASE ganhou visibilidade por ter operado como uma espécie de “quartel general”, abrigando atividades de concentração. Estas atividades precediam a ida dos/das militantes aos atos propriamente de rua. Nos atos de rua, houve, em alguma medida, a unificação de todas aquelas atividades realizadas pela AMORBASE e demais parceiros em uma *única luta*. Com efeito, os atos Fora Bolsonaro mostraram toda sua força político-educativa no sentido de calibrar ainda mais a *solidariedade de classe* já demonstrada na práxis político-educativa que vem se desenrolando cotidianamente na AMORBASE. Na figura 5, vislumbra-se um desses atos:

Figura 5 - Participação no Ato Fora Bolsonaro



Fonte: Acervo do Movimento Brigadas Populares

O ano de 2022 se apresenta como um ano repleto de desafios sociopolíticos e

também pedagógicos para a classe trabalhadora e para o conjunto dos oprimidos/oprimidas. Como os sujeitos coletivos que constituem a AMORBASE vão se inserir no desenrolar dos acontecimentos sociopolíticos que se avizinham? A depender dos desdobramentos da realidade brasileira, poderão esses/essas militantes se afirmar como sujeitos *efetivamente revolucionários* que estarão de mãos dadas com os demais movimentos/organizações da classe trabalhadora em um possível contexto de radicalização da classe trabalhadora?

No que tange propriamente as preocupações do programa marxiano de educação, consideramos importante encaminhar a seguinte pergunta: qual o lugar da práxis político-educativa *a nível de bairro*, dos *cursinhos populares* que vêm surgindo nas periferias, bem como do *trabalho precário* no interior do programa marxiano de educação?

O que estamos propondo é que, ao invés de começarmos por uma pedagogia politicista, lancemos nosso olhar para a práxis político-educativa da classe trabalhadora e demais camadas oprimidas. Aí então poderá emergir um quadro diferente (TIBLE, 2021). Assim sendo,

[...] partamos da abundância. Não do luxo vazio, destrutivo, mediocre e monocultural capitalista, mais do luxo comunal da riqueza existencial dos povos da terra em luta, nas Américas e no planeta. A comuna como ‘*organização da fecundidade*’, pelo prazer das lutas-vidas-criações. (ROSS, 2021, p. 15, grifo do autor).

O que estamos sugerindo mais concretamente é: que olhemos para a práxis político-educativa da AMORBASE com uma sensibilidade pedagógica que vá para além da pedagogia do capital; que possamos enxergar no interior dessa coletividade em formação aquelas atividades que expressam mais profundamente as dimensões do amplo processo de formação do desenvolvimento da consciência de classe dos trabalhadores/trabalhadoras e demais camadas oprimidas; portanto, daquelas virtualidades pedagógicas que estarão por certo interrogando mais radicalmente as mediações coletivas instituídas pela classe trabalhadora e pelo conjunto dos oprimidos/oprimidas. Tendências que apontam igualmente para exigências formativas mais de fundo frente a um contexto marcado pela negação daqueles direitos sociais mais elementares.

A nosso juízo, somente a práxis político-educativa do sujeito potencialmente revolucionário – quando este eventualmente institui suas mediações coletivas com vistas a defender os seus interesses de classe – será capaz de dar aquele salto de qualidade concernente à formação do homem/mulher novo (SOUSA JÚNIOR, 2021).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, optamos pela tematização da práxis político-educativa do sujeito social potencialmente revolucionário. Com efeito, procuramos demonstrar a relevância de um aspecto que não podemos perder de vista, caso queiramos aprofundar as urgentes e inadiáveis reflexões sobre os desafios pedagógicos nesses tempos de tudo ou nada de crise estrutural sistêmica: o fato de que, a despeito de todas as desumanidades perpetradas criminosamente pela sociedade do capital desde a sua origem nos albores do século XVII – desumanidades que, certamente, se agravaram posteriormente à eclosão da crise de acumulação da década de 1970 –, o proletariado e demais camadas oprimidas vêm realizando, a seu modo, sua experiência de formação política – por certo, apontando para alguns limites e possibilidades –, que só podem ser compreendidas em toda sua profundidade e significação através da sua prática.

Pontuamos ainda neste trabalho que o processo de formação política dos “de baixo” só pode ser adequadamente inteligível se lançarmos mão da categoria da práxis tal como esta é localizada nas formulações marxianas e marxistas. O fato de elegermos a práxis com categoria mais relevante capaz de ajudar-nos a entender mais profundamente a formação política do sujeito social destituído dos meios de produção justifica-se à medida que, em nosso enendimento, a categoria da práxis explícita de forma mais rica e mediada a especificidade do sujeito humano com ser criativo que responde ativamente às circunstâncias que o desafia, construindo assim um mundo verdadeiramente humano. Assim sendo, a práxis é atividade humana materialmente transformadora que institui no real novas objetivações – instituindo um mundo de causalidades postas, tal como afirma Lukács (2013).

Em alguns casos, esse processo tenso e contraditório de formação política, no qual estão inseridos os trabalhadores e demais camadas oprimidas (processo que nada mais é do que a dinâmica própria e irrevogável do desenvolvimento de sua própria consciência de classe enquanto classe para si), parece apontar igualmente para aquelas dimensões constitutivas do programa marxiano de educação, tal como formulado por Sousa Júnior (2010), que se apoia nas luminosidades pedagógicas fornecidas pelos escritos de Marx e Engels.

Lembremos que, de acordo com Sousa Júnior (2010), o programa marxiano de educação é constituído por três dimensões da práxis humana, a saber, a escola, o mundo do trabalho alienado/estranhado e, não menos importante, a práxis político-educativa, sendo esta última representada por aqueles momentos associativos eventualmente instituídos pela classe trabalhadora e pelo conjunto das camadas oprimidas quando essas decidem de forma coletiva e solidária lutar pelos seus interesses de classe.

As dimensões que balizam o programa marxiano de educação encontraram um terreno em alguma medida progressista no interior do chamado Estado de bem-estar social do período do pós Segunda Guerra Mundial. Lembremos que esse terreno progressista se materializou tão somente em alguns poucos países da Europa, na forma da sociedade salarial, da escola liberal-democrática e, também, dos grandes e combativos instrumentos de luta da classe trabalhadora.

O Brasil que emerge a partir de 2016, após um período de trato contraditório da questão social operado pelos treze anos nos quais o Partido dos Trabalhadores (PT) esteve à frente da presidência da república, se configura como a expressão mais radicalizada da dialética trilhada pela crise do sociometabolismo do capital em terras brasileiras. Nesse tocante, toda as questões dramáticas que assolaram a classe trabalhadora na década de 1990, período em que o Brasil passou a adotar a cartilha neoliberal, apresentam-se agora com uma virulência inaudita.

Nesse sentido, os elementos que constituem o programa marxiano de educação encontram-se sob grande ameaça nessa etapa de desenvolvimento histórico da realidade brasileira. Se no *welfare state* tínhamos a escola liberal-democrática, a sociedade salarial, e a pujança de fortes instrumentos de luta da classe trabalhadora, a crise de acumulação da década de 1970 vem tendencialmente alterando tais características na forma do *desemprego estrutural*, da *escola neoliberal* e da *criminalização das lutas sociais*.

No Brasil, o golpe jurídico-parlamentar-empresarial-midiático, iniciado com Temer em 2016 e aprofundado com Bolsonaro, a partir de 2018, apresenta-se como a exacerbação de tais desenvolvimentos inaugurados pela crise estrutural rastejante. Não por acaso, é justamente contra o trabalho, a escola e as lutas sociais que o presidente profascista Bolsonaro vem direcionando sua metralhadora entreguista imperializada.

Assim sendo, é preciso constatar que mesmo diante desse quadro de enormes incertezas quanto ao futuro, os “de baixo” vêm protagonizando seus processos de formação política, apontando, em alguns casos, para os horizontes delineados pelo programa marxiano de educação. Como tentamos demonstrar, através deste estudo, esse parece ser o caso da práxis político-educativa da Associação de Moradores do Bairro da Serrinha (AMORBASE). Pois ao desenvolver em seu interior atividades potencialmente vinculadas ao mundo do trabalho e da educação (formal e informal) – atividades que se entrelaçam igualmente com a própria práxis político-educativa –, a entidade vem demonstrando uma experiência concreta assentada nas preocupações pedagógicas presentes no programa marxiano de educação. Preocupações essas que se inserem nos grandes desafios colocados pela crise estrutural regressivo-destrutiva do capital que tendencialmente aponta para a total desarticulação do amplo processo de formação

da classe trabalhadora e do conjunto dos oprimidos ao atacar a escola, o mundo do trabalho e os processos organizativos encaminhados pelos trabalhadores/trabalhadoras.

Com efeito, o Cursinho Popular Viva a Palavra, a educação artística organizada pelo grupo GEAC, a interlocução com o mundo do trabalho que vem se dando através da aproximação com os trabalhadores/trabalhadoras de material reciclável, bem como a atividade de grupo de estudo em teoria marxista, todas essas atividades, portanto, parecem que vêm concorrendo para o desenvolvimento da consciência de classe dos sujeitos organizados na AMORBASE. Não somente. Tais atividades são indicativas dos enormes desafios formativos que os trabalhadores/trabalhadoras deverão enfrentar no bojo da atual crise rastejante.

Assim, num contexto em que a institucionalidade burguesa se torna cada vez mais uma selva legislativa impermeável a medidas reformistas de baixa intensidade, faz-se necessário resgatar o processo de autoeducação da classe trabalhadora e suas virtualidades pedagógicas. Em outras palavras, trata-se, conforme as indicações do velho Mészáros, de trazer de volta a classe trabalhadora como uma força extraparlamentar por excelência.

REFERÊNCIAS

ABREU, Francisca Paula Paulino de. **Participação no Grupo de Estudos Artísticos Alezandro Cabeça (GEAC)**. Entrevista concedida a Wandick Nogueira Maciel. Fortaleza, 2021.

ABU-EL-HAJ, Jawdat. Apresentação. *In*: AMORIM, Maria Luísa Aguiar. **Trabalho e formação humana em Marx**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2014.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Francisco Erialdo de. **Ações e resultados da associação de moradores no bairro Serrinha**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Administração) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Economia, Administração, Atuária e Contabilidade, Fortaleza, 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/37110>. Acesso: 12 mar. 2021.

ALENCAR, Claudiana Nogueira de. **Programa de Extensão Viva a Palavra**. Entrevista concedida a Wandick Nogueira Maciel. Fortaleza, 2021.

ALMEIDA, Cleylson dos Santos Almeida. **Lutas da Associação dos Moradores do Bairro Serrinha (AMORBASE)**. Entrevista concedida a Wandick Nogueira Maciel. Fortaleza, 2021.

ALMEIDA, Jane Barros. **Educação e luta de classes: a experiência da educação na Comuna de Paris (1871)**. Campinas, SP: Alínea, 2016.

ALVES, Giovanni. Nova ofensiva do capital, crise do sindicalismo e as perspectivas do trabalho: o Brasil nos anos 90. *In*: TEIXEIRA, Francisco J. S.; OLIVEIRA, Manfredo Araújo de (orgs.). **Neoliberalismo e reestruturação produtiva: as novas determinações do mundo do trabalho**. São Paulo: Cortez; Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 1996.

AMORIM, Maria Luísa. **Trabalho e formação humana em Marx**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2014.

ANDERSON, Perry. **Considerações sobre o marxismo ocidental**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 9. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2003.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

ANTUNES, Ricardo. Trabalho intermitente e uberização do trabalho no limiar da Indústria 4.0. *In*: ANTUNES, Ricardo (org.). **Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020.

ARRIGHI, Giovanni. **O longo século XX: dinheiro, poder e as origens de nosso tempo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2013.

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

ARROYO, Miguel. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ARROYO, Miguel. *In*: NOGUEIRA, Paulo Henrique de Queiroz; MIRANDA, Shirley Aparecida de (orgs.). **Miguel Arroyo: educador em diálogo com nosso tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ARROYO, Miguel. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ARROYO, Miguel. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

ARROYO, Miguel. **Vidas ameaçadas: exigências-respostas éticas da educação e da docência**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

ASSOCIAÇÃO de moradores do bairro Serrinha já distribuiu cerca de 5 toneladas de alimentos. **Diário do Nordeste**. Fortaleza, 26 de jun. 2020. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/dias-melhores/associacao-de-moradores-do-bairro-serrinha-ja-distribuiu-cerca-de-5-toneladas-de-alimentos-1.2959920>. Acesso em: 28 dez. 2021.

BARBOSA, Lucas. Ex-chefe de facção conta sobre o CV no Ceará. **O Povo**. Fortaleza, 07 mar. 2022. Notícias. Disponível em: <https://www.opovo.com.br/noticias/fortaleza/2022/03/07/ex-chefe-de-facao-counta-sobre-o-cv-no-ceara.html>. Acesso em: 09 de mar. 2022.

BEZERRA, Tânia Serra Azul Machado. **Marxismo, educação, consciência e luta de classes no sindicato dos gráficos do Ceará**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3258> Acesso em: 26 jan. 2022.

BOGO, Ademar. **Identidade e luta de classes**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

BOGO, Ademar. **Organização política e política de quadros**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

BOULOS, Guilherme. **Por que ocupamos? uma introdução à luta dos sem-teto**. 2. ed. São Paulo: Scortecci, 2014.

BRANDÃO, Antônio Carlos; DUARTE, Milton Fernandes. **Movimentos culturais de juventude**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A pesquisa participante e a participação da pesquisa: um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo R. (orgs.). **Pesquisa participante: a partilha do saber**. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2006.

BRASIL perde 30 mil indústrias em seis anos, mostram dados do IBGE. **Rede Brasil Atual**. São Paulo, 23 jun. 2021. Economia. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/economia/2021/07/brasil-perde-30-mil-industrias-em-seis-anos-mostram-dados-do-ibge/>. Acesso em: 01 jan. 2022.

BRAZ, Marcelo. **Partido e revolução: 1848-1989**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

CALDART, Roseli. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CARRANO, Pedro. Coronavírus: qual o papel das associações de moradores durante a pandemia? **Brasil de Fato**. Curitiba, 30 de abr. 2020. Direitos humanos. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/04/30/coronavirus-qual-o-papel-das-associacoes-de-moradores-durante-pandemia>. Acesso em: 26 jan. 2022.

CARVALHO, Maria das Dores Leal de. **As primeiras lutas da Associação dos Moradores do Bairro Serrinha (AMORBASE)**. Entrevista concedida a Wandick Nogueira Maciel. Fortaleza, 2021.

CASTRO, Júlia Kilme Gama de. **A práxis político-pedagógica do movimento nacional de catadores de materiais recicláveis – MNCR**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/29196>. Acesso: 12 mar. 2021.

COSTA, Maria Clélia Lustosa; PEQUENO, Renato; PINHEIRO, Valéria. (orgs.). **Fortaleza: os impactos da copa do mundo de 2014**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2015.

COSTA, Marta Maria Gomes de Costa. **Associação das Catadoras Mulheres de Luta em Cena Fortaleza**. Entrevista concedida a Wandick Nogueira Maciel. Fortaleza, 2021.

COUTINHO, Carlos Nelson. **O estruturalismo e a miséria da razão**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

DANTAS, Wanderley Correia; SILVA, José Borzacchiello da. A formação histórica da Metrópole e principais tendências de desenvolvimento. *In*: PEQUENO, Luis Renato Bezerra. (org.). **Como anda Fortaleza**. Rio de Janeiro: Letra Capital: Observatório das Metrópoles, 2009.

DEMO, Pedro. Dialética e qualidade política. *In*: HAGUETTE, Teresa Maria Frota (org.). **Dialética hoje**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

DEMO, Pedro. **Participação é Conquista**. São Paulo: CORTEZ 1988.

DURIGUETTO, Maria Lúcia; MONTAÑO, Carlos. **Estado, classe e movimento social**. 3.

ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Boitempo, 2010.

FERNANDES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. 5. ed. São Paulo: Globo, 2005.

FERNANDES, Sabrina. **Sintomas mórbidos**: a encruzilhada da esquerda brasileira. São Paulo, SP: Autonomia Literária, 2019.

FERRARI, Terezinha. **Fabricalização da cidade e ideologia da circulação**. 2. ed. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

FERREIRA, Milton Emmanuel de Oliveira. **Grupo de Estudos Artísticos Alezandro Cabeça (GEAC)**. Entrevista concedida a Wandick Nogueira Maciel. Fortaleza, 2021.

FERRO, Pedro. Estudo expõe realidade de alunos de pós-graduação brasileiros em meio à pandemia. **Jornal da USP**. Riberão Preto, 25 ago. 2021. Ciências da Saúde. Disponível em: <https://jornal.usp.br/ciencias/estudo-expoe-realidade-de-alunos-de-pos-graduacao-brasileiros-em-meio-a-pandemia/>. Acesso em: 25 mar. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos de. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. *In*: PISTRAK, Moisey Mikhaylovich (org.). **A comuna escolar**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Apresentação. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). **Educação e crise do trabalho**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. (Coleção Estudos Culturais em Educação).

FRIGOTTO, Gaudêncio. Prefácio. *In*: SOUSA JÚNIOR, Justino de. **Marx e a crítica da educação**: da expansão liberal-democrática à crise regressivo-destrutiva do capital. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2010.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 49. ed. 2009.

GIANNOTTI, Vito. **História das lutas dos trabalhadores no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2009.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Questões da Nossa Época. v. 37).

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais no início do século XXI**: antigos e novos atores sociais. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. 11. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. São Paulo: Círculo do Livro, 1985.

HAIDER, Asad. **Armadilha da identidade: raça e classe nos dias de hoje**. São Paulo: Veneta, 2019.

HARVEY, David. **Espaços de esperança**. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

HOBBSBAWN, Eric J. **A era do capital: 1848-1875**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

IASI, Mauro. **As metamorfoses da consciência de classe: o PT entre a negação e o consentimento**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

IASI, Mauro. **Ensaio sobre a consciência e emancipação**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

KONDER, Leandro. **Marxismo e alienação: contribuição para um estudo do conceito marxista de alienação**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009b.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

KOSIK, Karel. **A dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs.). **Educação e crise do Trabalho**. 12. ed. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2013. (Coleção Estudos Culturais em Educação).

LAPLANTINE, François. **Aprender antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

LAVAL, Cristhian. **A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2004.

LAVAL, Cristhian; DARDOT, Pierre. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.

LEHER, Roberto. **Autoritarismo contra a universidade: o desafio de popularizar a defesa da educação pública**. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, Expressão Popular, 2019.

LEHER, Roberto. Educação Popular como Estratégia Política. *In*: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; JEZINE, Edineide (orgs.). **Educação e movimentos sociais**. 2. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

LEHER, Roberto. Uma iluminação sobre o sentido socialista do público. *In*: ALMEIDA, Jane Barros. **Educação e luta de classes**: a experiência da educação na Comuna de Paris (1871). Campinas, SP: Editora Alínea, 2016.

LENIN, Vladimir Ilitch. **O que fazer**: problemas candentes de nosso movimento. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

LOWY, Michael. **A teoria da revolução no jovem Marx**. São Paulo: Boitempo, 2012.

LOWY, Michael. **Ideologias e ciência social**: elementos para uma análise marxista. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2013.

LUXEMBURGO, Rosa. **Reforma social ou revolução?** 2. ed. São Paulo: Global Editora, 1990.

MACIEL, Wandick Nogueira. **O movimento social como sujeito pedagógico em Miguel Arroyo**. 2018. 65 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em 2018) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, 2018. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=86997>. Acesso em: 4 maio 2022

MACIEL, Wellington Ricardo Nogueira. **O Aeroporto e a Cidade**: usos e significados do espaço urbano na Fortaleza turística. Fortaleza: EdUECE, 2010.

MAIA, Luciola Andrade. **Mística, educação e resistência no Movimento dos Sem-Terra**. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

MARICATO, Hermínia. **Para entender a crise urbana**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MARINI, Rui Mauro. **Subdesenvolvimento e revolução**. Florianópolis: Insular, 2012.

MARTINS, Ligia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARTINS, Maria Santana. **Conquista dos nossos direitos**. Entrevista concedida a Wandick Nogueira Maciel. Fortaleza, 2021.

MARX, Karl. **A revolução antes da revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2008b.

MARX, Karl. **Cadernos de Paris**: Manuscritos econômicos-filosóficos. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008a.

MARX, Karl. **Crítica ao Programa de Gotha**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, Karl. **Miséria da filosofia**. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. 31. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013. v. I.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política: o processo de circulação do capital. 7. ed. São Paulo: Difusão Editorial, 1982. v. II.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A sagrada família**: Crítica da crítica crítica contra Bruno Bauer e seus seguidores. São Paulo: Centauro, 2001.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Lutas de classes na Alemanha**. São Paulo: Boitempo, 2013b.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Lutas de classes na Rússia**. LOWY, Michael (org.). São Paulo: Boitempo, 2013a.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O Manifesto do Partido Comunista**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

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

MARICATO, Ermínia. **Para entender a crise urbana**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MEDEIROS, Marcus Roger. **Associação dos Moradores do Bairro Serrinha (AMORBASE)**. Entrevista concedida a Wandick Nogueira Maciel. Fortaleza, 2021.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2016.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008a.

MÉSZÁROS, István. **Estrutura social e formas de consciência**: a dialética da estrutura e da história. São Paulo: Boitempo, 2011, v. 2.

MÉSZÁROS, István. **Estrutura social e formas de consciência**: a determinação social do método. São Paulo: Boitempo, 2009, v. 1.

MÉSZÁROS, István. **Filosofia, ideologia e ciência social**. São Paulo: Boitempo, 2008b.

MÉSZÁROS, István. **O desafio e o fardo do tempo histórico**: o socialismo no século XXI. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2014.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

MÉSZÁROS, István. **Para além do leviatã**: crítica do Estado. São Paulo: Boitempo, 2021.

MIGUEL, Felipe Luis [*et al.*]. **O ódio como política**. SOLANO, Ester. (org.). São Paulo: Boitempo, 2018.

MIGUEL, Luis Felipe. A reemergência da direita brasileira. *In*: SOLANO, Ester (org.). **O ódio como política: a reivenção das direitas no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 4a.ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1996.

MINTO, Lalo Watanabe. **A educação da miséria: particularidade capitalista e educação superior no Brasil**. São Paulo: Outras Expressões, 2014.

MUSTO, Marcello (org.). **Trabalhadores, uni-vos!** antologia política da I Internacional. São Paulo: Boitempo, 2014.

NETTO, José Paulo. Apresentação à edição brasileira. *In*: MARX, Karl. **Miséria da filosofia**. São Paulo: Boitempo, 2017.

NETTO, José Paulo. Apresentação: Marx em Paris. *In*: MARK, Karl. **Cadernos de Paris: Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Biblioteca básica de serviço social) v. 1.

NOBRE, Iziane Silvestre. **A práxis na formação de uma humanidade nova: contradições, avanços e limites**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2021. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/58082>. Acesso em: 26 jan. 2022.

NOGUEIRA, Luan Fernandes. **Participação de jovens no Grupo de Estudos Artísticos Alezandro Cabeça (GEAC)**. Entrevista concedida a Wandick Nogueira Maciel. Fortaleza, 2021.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. **Desafios éticos da Globalização**. 3. ed. São Paulo: Paulinas, 2008. (Coleção ética e sociedade)

OLIVEIRA, Maria Aline de. **O poder do povo**. Entrevista concedida a Wandick Nogueira Maciel. Fortaleza, 2021.

PELOSO, Ranulfo (org.). **Trabalho de base: seleção de roteiros organizados pelo Cepis**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

PRADO JÚNIOR, Caio. **A revolução brasileira**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípio/fins da formação humana**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

ROCHA, Nericilda Bezerra da. **A Práxis Político-Educativa do Sindicato dos Trabalhadores da Indústria da Construção Civil durante o Governo Lula (2003-2010)**.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, CE, 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/40245> Acesso em: 12 mar. 2021.

RODRIGUES, Ademar Silva. **Militância na Associação dos Moradores do Bairro Serrinha (AMORBASE)**. Entrevista concedida a Wandick Nogueira Maciel. Fortaleza, 2021.

ROSS, Kristin. **Luxo comunal: o imaginário político da Comuna de Paris**. São Paulo, SP: Autonomia Literária, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 30 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013b.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013a.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 20. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SNYDERS, G. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SODRÉ, Néelson Werneck. **História e materialismo histórico no Brasil**. São Paulo: Global, 1987.

SOUSA JUNIOR, Justino de. **Marx e a crítica da educação: da expansão liberal democrática a crise regressivo-destrutiva do capital**. Aparecida: Ideias e Letras, 2010.

SOUSA JÚNIOR, Justino de. **Práxis, ontologia e formação humana**. Lisboa: Editora Lisbon Press, 2021.

SOUSA JÚNIOR, Justino. **A crise da escola**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2014.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato**. Rio de Janeiro: LeYa, 2017.

SOUZA, Jessé. **A radiografia do golpe: entenda como e por que você foi enganado**. Rio de Janeiro: LeYa, 2016.

SOUZA, Marcelo Lopes de. Introdução: A “nova geração” de movimentos sociais urbanos e a nova onda de interesse acadêmico pelo assunto. **Revista Cidades**, São Paulo: Editora Expressão Popular, v. 6, p. 9-26, 2009.

STREECK, Wolfgang. **Tempo comprado: a crise adiada do capitalismo democrático**. São Paulo: Boitempo, 2018.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **Teoria marxista da educação**. Lisboa: Editora Estampa, 1976. 3 v.

TIBLE, Jean. Apresentação à edição brasileira. In: ROSS, Kristin. **Luxo comunal: o imaginário político da Comuna de Paris**. São Paulo, SP: Autonomia Literária, 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. 2019. **Programa de extensão da UECE beneficia 500 jovens com atividades artísticas, culturais e educativas na Serrinha**. Disponível em: <http://www.uece.br/noticias/programa-de-extensao-da-uece-beneficia-500-jovens-com-atividades-artisticas-culturais-e-educativas-na-serrinha/>. Acesso em: 28 de dez.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. 2020. **SindUECE e Associação do bairro Serrinha lançam campanha contra a Covid-19**. Disponível em: <http://www.uece.br/noticias/sinduece-e-bairro-serrinha-lancam-campanha-contra-a-covid-19/>. Acesso em: 01 de jan 2021.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

WACQUANT, Loic. **Punir os pobres: a nova gestão da miséria nos Estados Unidos [a onda punitiva]**. 3. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2007.

WARREN, Ilse Scherer. **Redes de movimentos sociais**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

ZEMELMAM, Hugo. Prefácio à primeira edição. In: CIAVATTA, Maria; FRIGOTO, Gaudêncio (orgs.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2016.

ZUBOFF, Shoshana. **A era do capitalismo de vigilância: a luta por um futuro humano na nova fronteira do poder**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2020.