

Enviado em: 28/11/2009 - Aceito em:30/12/2009

TRABALHO, EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO

Silvana Aparecida de Souza¹

RESUMO: Partindo da centralidade da categoria trabalho, o presente texto, que representa um estudo de caráter conceitual e teórico, explora os limites da compreensão de que a educação é atividade necessariamente emancipadora. Sem a menor pretensão de esgotar o assunto, e, nos limites de um artigo, para realizar esse estudo apoiei-me em considerações de autores clássicos da teoria marxista, que tratam, cada qual com alguma diferenciação terminológica, da questão da educação e sua relação com o processo de emancipação humana, de igualdade ou de desigualdade social. Este estudo resulta na compreensão de que, se os meios não podem contrariar os fins, somente a partir de fins emancipatórios mais amplos é que a educação pode tornar-se atividade também emancipatória, e que isso só é possível na contracorrente da sociedade capitalista, que se utiliza da educação escolar e da educação em geral para internalizar valores correspondentes a uma consciência alienada.

PALAVRAS-CHAVE: educação; emancipação; trabalho e educação.

ABSTRACT: Based on the centrality of work category, this text, which represents a character study of conceptual and theoretical, exploring the limits of the understanding that education is necessarily emancipatory activity. Without any pretension of exhausting the subject, and, within an article, to perform this study I have relied on considerations of the classical authors of Marxist theory, dealing each with some difference in terminology, the issue of education and its relationship with the process of human emancipation, equality or inequality. This study results in understanding that if the media can not thwart the purposes, only from the wider emancipatory purposes is that education can also become an emancipatory activity, and it is only possible conflict with the capitalist society, which uses of schooling and education in general to internalize values corresponding to an alienated consciousness.

KEY-WORDS: education; emancipation; labor and education.

UNIOESTE

Campus

Foz do Iguaçu

v. II - n° 2 - p. 43-56

2º sem. 2009

¹Doutora em Educação e Professora da Unioeste-Campus de Foz do Iguaçu.

TRABALHO E EDUCAÇÃO

Para sobreviver, viver e se reproduzir, o homem necessita produzir as condições de sua existência e ele o faz pelo trabalho, que, na condição de mediação, é a atividade desenvolvida para atingir determinado objetivo. Portanto, o trabalho não se justifica per si, por não se constituir em objetivo final do homem.

O trabalho como “atividade adequada a um fim” (MARX, 1996: 202) é uma conceituação que compreende como tal toda atividade humana que visa atender necessidades estabelecidas pelo próprio homem, em sua condição de ser histórico, que o distingue dos demais animais, e lhe possibilita ser capaz de atingir objetivos definidos.

Pelo trabalho, como mediação, o homem busca produzir as condições para superar necessidades estabelecidas. O sentido e a causa do trabalho estão portanto fora dele, já que o objetivo do trabalho está na sua possibilidade de liberar o homem para poder dedicar-se a si mesmo. Por isso faz sentido afirmar que o homem trabalha para poupar trabalho, ou que o homem se esforça para poupar esforço.

No processo de trabalho, o homem relaciona-se com a natureza e com outros homens, fator que imprime ao trabalho uma “característica necessariamente social”. (PARO, 1997: 30)

Enquanto categoria geral, o trabalho como “atividade adequada a um fim” tanto pode servir para tornar o homem sujeito de sua ação e vontade, quanto objeto da vontade de outros. O que vai definir isso é o fim, ou seja, a finalidade estabelecida.²

Considerando que a finalidade estabelecida na sociedade capitalista é a acumulação, o caráter geral do trabalho, que permite ao homem ser sujeito de sua ação, assume nessa sociedade a condição de atividade que o submete à condição de objeto, já que só é possível acumular convertendo o outro em meio de acumulação.

O homem desprovido de capital assume na sociedade capitalista a condição de meio para a satisfação de fins privados estabelecidos por aquele que possui capital. Porém, cabe ressaltar que o sistema produtor de mercadorias não é “conse-

² A esse respeito ver Marx (1996) e Paro (1986).

qüência de nenhuma determinação ontológica inalterável" (ANTUNES, 1999: 19), mas resultado de um processo historicamente constituído, passível portanto de superação.

A educação, como o trabalho, é um processo portador de um potencial igualitário, assim como pode propiciar o aumento da desigualdade social. No entanto, no plano do senso comum, parece existir uma concepção de que todo e qualquer processo de educacional possui uma positividade a priori. Sendo assim, o presente texto pretende demonstrar que, como os meios não podem contrariar os fins, a educação só se constitui em atividade potencialmente emancipadora, se estiver organizada a partir desse fim, ou seja, dessa finalidade emancipatória, o que não é o caso no contexto da sociedade capitalista.

EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO

Rousseau, ao discorrer acerca da origem e dos fundamentos da desigualdade entre os homens, já demonstrava que a educação pode constituir-se em um dos fatores que produz o aumento dessa desigualdade, conforme se percebe em excerto de seu texto:

E a educação não apenas cria a diferença entre os espíritos cultivados e os que não o são, como aumenta a existente entre os primeiros em proporção da cultura; porque, quando um gigante e um anão caminham na mesma estrada, a cada passo que ambos fizerem, haverá nova vantagem para o gigante. Ora, se se compara a prodigiosa diversidade de formas de educação e de gêneros de vida, reinantes nas diferentes ordens do estado civil, com a simplicidade e a uniformidade da vida animal e selvagem, na qual todos se nutrem dos mesmos alimentos, vivem da mesma maneira, e fazem exatamente as mesmas coisas, compreender-se-á como deve ser menor a diferença de homem para homem no estado natural em relação à existente na sociedade, e a que ponto deve aumentar a desigualdade na espécie humana devido a desigualdade de instituição. (ROUSSEAU, 1991: 172-173)

Atento a essa condição da educação como atividade que pode aumentar as desigualdades sociais, mas que por outro lado, não prescinde de seu caráter portador de um potencial igualitário, diversas pessoas comprometidas com uma proposta de educação emancipatória sempre empunharam a bandeira da defesa da educação para todos, em um sistema único.

Nesse sentido, ao refletir sobre os condicionantes da

“emancipação intelectual e moral” do homem, Antonio Gramsci (1989), um autor de orientação marxista, chamou de “escola unitária” sua proposta de educação compreendida como um processo intencional de formação que se estendesse a toda a população, no mesmo padrão de atendimento e de qualidade, mas, sobretudo, que articulasse uma formação ampla, que proporcionasse os elementos necessários à compreensão e intervenção na sociedade, assim como uma formação para o trabalho:

A escola unitária ou de formação humanista [...] ou de cultura geral deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa. [...] A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo das famílias, no que toca à manutenção dos escolares, isto é, que seja completamente transformado o orçamento da educação nacional, ampliando-o de um modo imprevisível e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações torna-se, ao invés de privada, pública, pois somente assim pode ela envolver todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas. (GRAMSCI, 1989: 121)

É preciso salientar que a formação para o trabalho da qual Gramsci se refere não se destina a formar para o trabalho estranhado e sim para o trabalho como atividade emancipadora, necessária à manutenção da existência do homem, não admitindo o autor a possibilidade da existência de uma escola profissionalizante para pobres e outra de formação geral para ricos.

Tanto que, em 1916, como reação à proposta de um leitor liberal que propunha a criação de uma escola profissionalizante “útil e acessível aos operários”, ou seja, uma escola esvaziada de formação humanista (para tomar a expressão utilizada por Gramsci para referir-se a uma escola que contemplasse uma formação ampliada), o pensador italiano escreve o artigo “Homens ou máquinas?”, do qual o trecho a seguir parece bastante esclarecedor do tipo de escola que Gramsci propunha:

O proletariado precisa de uma escola desinteressada.[...] Uma escola que não hipoteque o futuro da criança e não constrinja sua vontade, sua inteligência, sua consciência em formação a mover-se por um caminho cuja meta seja prefixada. Uma escola de liberdade e de

livre iniciativa, não uma escola de escravidão e de orientação mecânica.[...] A escola profissional não deve se tornar uma incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos para um ofício, sem idéias gerais, sem cultura geral, sem alma, mas só com o olho certo e a mão firme. (GRAMSCI, 2004: 75)

Em se tratando da defesa de uma escola única, no contexto específico brasileiro, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, foi um grande marco ao defender a proibição legal da existência e da criação de escolas particulares no país. O pano de fundo dessa reivindicação era exatamente a proposição de uma escola única para ricos e pobres, de modo a não favorecer o aumento da distância entre o “gigante” e o “anão”, nos termos utilizados por Rousseau. Naquele momento, a proposta dos pioneiros já saiu derrotada para o poder dos representantes das escolas confessionais, que empunharam a bandeira do direito à liberdade de escolha das famílias. De lá para cá esse quadro só fez piorar e, atualmente, laicizado, o ensino privado é inclusive passível de ser financiado por recursos públicos.

Nos últimos anos o governo federal tem-se vangloriado de ter praticamente universalizado o acesso ao Ensino Fundamental. No entanto, o que existe no Brasil atualmente é uma quase universalização do acesso a um ensino sem qualidade. Além disso, é necessário salientar que o Brasil nunca efetivou um projeto de educação popular³. Relacionado a isso, Celso de Rui Beisiegel demonstrou em diferentes trabalhos (1974; 1979 e 1992) que a educação para o povo no Brasil foi uma empreitada do Estado, “concebida e justificada pelas elites intelectuais como necessária à preparação da coletividade para a realização de fins determinados” (1992: 7). Essa educação de massas,

³ Considerando a impossibilidade de um conceito unívoco de educação popular, pode-se pelo menos definir que educação popular é a educação que deva ser dirigida ao conjunto da população e que se define por oposição às elites, aos setores privilegiados. Uma proposta educacional popular deve constituir-se por uma teoria do conhecimento referenciada na realidade e a partir dos interesses e necessidades das camadas populares, levando em consideração sua cultura, possibilitando-lhe a tomada de consciência da realidade na qual e com a qual estão inseridas. As opções metodológicas devem incentivar a participação social e a promoção do “empoderamento” das pessoas (para usar uma expressão de Paulo Freire), através do desenvolvimento do pensamento crítico e da conscientização do povo como protagonista de sua história, do estímulo às transformações sociais emancipadoras do homem e da valorização do conhecimento popular.

Silvana Aparecida de Souza

que se distingue de educação popular pelo fato de não ter origem no interesse e vontade das camadas populares, explícita e sempre explicitou claramente, ainda segundo Beisiegel, as suas origens ideológicas e sua função de controle social.

Isso ocorre já que um projeto de educação popular é potencialmente emancipador e incompatível com uma educação elitista, que é necessariamente excludente e dual.

Como cada ser humano nasce puramente natural, é a educação que lhe propicia acesso à cultura produzida historicamente, eliminando ou reduzindo a defasagem que há entre o estado natural e a cultura vigente, em uma educação emancipadora, o educando deve ser tomado em sua possibilidade objetiva de constituir-se como sujeito da ação, pois que o homem “como ser ético, provido de vontade, se firma como ser histórico precisamente por sua condição de sujeito, de autor, condição esta que não pode ser negada sem que se negue sua própria condição humano-histórica.” (PARO, 2001a: 36)

Ao apresentar as bases do pensamento de Theodor W. Adorno no livro “Educação e Emancipação”, Wolfgang Leo Maar demonstra como, ao contrário de conduzir à emancipação, a formação cultural pode conduzir à barbárie⁴, sendo o nazismo o exemplo acabado desse componente de dominação da educação. No capitalismo tardio de nossa época, ocorre um embaralhamento dos referenciais da razão nos termos de uma racionalidade produtivista pela qual o sentido ético dos processos formativos e educacionais vaga à mercê das marés econômicas. Assim sendo, a formação se desenvolveria como um déficit ético no capitalismo, como uma “semiformação”, que constitui a base social de uma estrutura de dominação, que favorece o comportamento de assimilação e adaptação das massas, canalizando os interesses ao existente. (MAAR, 2003: 15-23)

Maar demonstra, ainda seguindo o raciocínio de Adorno, que, no interior de uma sociedade burguesa, só há sentido

⁴ Por barbárie Adorno compreende a situação na qual, “estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização – e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir.” (ADORNO, 2003: 155).

numa educação para a emancipação, se for resultante da crítica e da resistência à sociedade vigente, responsável pela desumanização:

A educação crítica é tendencialmente subversiva. É preciso romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não-idêntico, o diferenciado. (MAAR, 2003: 27)

Na continuidade do desenvolvimento de seu pensamento, Maar demonstra o caráter potencialmente reacionário de uma educação que se pretenda meramente instrucional, já que não há conteúdo neutro, pois todo conteúdo é ensinado de uma determinada forma e argumenta que a recuperação da experiência formativa, a favor do “esclarecimento”, para tomar a expressão utilizada por Adorno e Max Horkheimer, permitiria reconstruir um padrão para o que seria efetivamente “racional”, sem o déficit emancipatório que a racionalidade instrumental impõe: “Esta não seria simplesmente uma necessidade ‘intelectual’, ou ‘cultural’, mas corresponde a uma necessidade material, já que tem a ver com os rumos da barbarização que inexoravelmente progride na sociedade vigente. É uma questão de sobrevivência.” (MAAR, 2003: 27)

Numa referência direta ao iluminismo, que se efetivou a partir do esgotamento das formas de esclarecimento da Idade Média baseadas no mito, na metafísica e na teologia, substituindo-as pelo uso correto da razão, do saber, do conhecimento, da própria capacidade humana para resolver suas necessidades, medos e desejos, Adorno e Horkheimer tomam a expressão “esclarecimento” para, agora, diante de um “desencantamento do mundo”, construírem uma crítica rigorosa à razão moderna.

Sendo assim, a capacidade de conhecimento, domínio e uso da natureza, produzidos pelo homem a partir do iluminismo, a razão que poderia livrá-lo do mito, que deveria conduzi-lo fora de sua menoridade, transformou-se novamente em mito, na medida em que, colocando-se por inteiro a serviço da exploração da natureza e do homem, transformou-se em um novo encantamento. Trata-se portanto da radicalização da angústia mítica. É um movimento de desilusão para com a possibilidade de que a racionalidade humana contemporânea leve ao esclarecimento, ao contrário da posição otimista que orientou o

esclarecimento do período iluminista.

Assim, Adorno segue tecendo a seguinte reflexão: se, no período em que viveu Kant, foi-lhe possível afirmar que não se estava vivendo uma época esclarecida, mas certamente em uma época de esclarecimento, hoje, passados mais de dois séculos que Kant elaborou esta observação acerca do mundo em que vivia, Adorno mostra que se tornou muito questionável afirmar, como Kant, que vivemos numa época de esclarecimento. Isso em face da pressão inimaginável exercida sobre as pessoas, seja simplesmente pela própria organização do mundo, seja em um sentido mais amplo, pelo controle planejado até mesmo de toda realidade interior pela indústria cultural⁵.

Para recuperar a experiência formativa a favor do “esclarecimento” e como contraposição ao crescente processo de barbarização que toma lugar atualmente no mundo, a educação pensada por Adorno não se propõe como um processo de modelagem de pessoas e tampouco de mera transmissão de conhecimentos, cuja característica é de “coisa morta”, já que essa passividade aparentemente inofensiva constitui uma forma de barbárie. Sendo assim, Adorno (2003: 141) apresenta sua concepção de educação emancipatória enquanto “produção de uma consciência verdadeira”, uma “exigência política” para os que concordam que desbarbarizar é a tarefa mais urgente da educação hoje em dia.

Em contraposição à educação emancipadora, Adorno denomina como educação não-emancipadora aquela que contribui para a barbarização da sociedade.

Ao refletir acerca da função da educação na atualidade e propondo uma educação para além do capital, Mészáros (2005: 44) mostra que se torna dispendioso e, em certa medida desnecessário ao atual sistema de produção disciplinar somente pela força a população em geral (leiam-se trabalhadores) às suas regras. Por isso, e dado o grau de importância que tomou a indústria cultural atualmente, o capitalismo utiliza-se da educação para “internalizar” formas de conduta adequadas à reprodução desse modo de produção:

A questão crucial, sob o domínio do capital, é assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema. Em outras palavras, no sentido verdadeiramente amplo do termo educação, trata-se de uma questão de “internalização” pelos indivíduos da legitimidade da posição que

lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas “adequadas” e as formas de conduta “certas”, mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno. (MÉSZÁROS, 2005: 44)

Em tempos em que o consenso parece ser utilizado com maior intensidade do que a coerção (na concepção gramsciana dessas expressões), é preciso compreender a relevância que toma o processo formativo. Porém, Mézáros lembra que as instituições formais de educação certamente são uma parte importante do sistema global de “internalização”, mas apenas uma parte e que apenas a mais consciente das ações coletivas poderá livrar o homem dessa grave e paralisante situação. (MÉSZÁROS, 2005: 44-45)

Nessa perspectiva, fica bastante claro que a educação formal não é a força ideologicamente primária que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de por si só, fornecer uma alternativa emancipadora radical. Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados.

Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica de nosso tempo, ou seja, a tarefa de romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana, seria um milagre monumental. É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções “não podem ser formais; elas devem ser essenciais”. Em outras palavras, eles devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida. (MÉSZÁROS, 2005: 45)

A partir desse entendimento, Mézáros não propõe uma mudança (reforma) no sistema educacional formal, mas sim, uma intervenção mais ampla, no plano da essência e não da forma, utilizando a possibilidade emancipadora da educação compreendida como um processo que perpassa por toda a vida do ser humano, já que o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas, e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente. Portanto, não é surpreendente que na concepção

marxista a “efetiva transcendência da auto-alienação do trabalho” seja caracterizada como uma tarefa inevitavelmente educacional (MÉSZÁROS, 2005: 65)

Sem cair em um dos dois reducionismos, seja o econômico ou aquele que representa a autonomização da superestrutura com relação à estrutura econômica, é preciso aqui enfatizar que a relação entre esses dois aspectos na organização social capitalista não é tão simples assim, já que o movimento da história não é linear, e, às vezes, a produção material se desenvolve de forma desigual com relação à produção artística, jurídica, etc.

A superestrutura não é determinante das relações de produção na sociedade capitalista. O determinante econômico é preponderante no estabelecimento das relações de produção e no modo pelo qual é assegurada a subsistência numa dada sociedade. Mas isso não quer dizer que a superestrutura é um reflexo passivo, nem mesmo que ela é autônoma, mas dotada de certa eficácia própria, que pode variar em cada momento histórico.

Atualmente, dado o grau de desenvolvimento dos meios de comunicação de massa, da microeletrônica, dentre outros fatores, que fazem com que cada ser humano seja abordado centenas de vezes ao dia pelos mecanismos de informação e formação, a superestrutura tomou maior importância no que diz respeito ao seu papel e sua força no processo de manutenção das relações capitalistas, do que em momentos históricos anteriores, nos quais os sistemas de comunicação não possuíam a intensidade e diversidade atuais.

Levando isso em consideração, Mézáros segue salientando que, por maiores que sejam as soluções formais, mesmo que sacramentadas pela lei, elas podem ser invertidas desde que a lógica do capital permaneça intacta como quadro orientador da sociedade. Ainda segundo o autor, desafiar o sistema capitalista por meio de reformas formais, mudanças institucionais no sistema educacional, é submeter-se a um fracasso antecipadamente sabido. (2005: 47)

É preciso enfatizar aqui a relação parte/totalidade da educação e mesmo da educação escolar com a sociedade em geral. Ou seja, a educação, per si, não é capaz de transformar a realidade. No entanto, ela contém os mesmos elementos da realidade social mais ampla. Ela é um componente da realidade

de social mais ampla, contendo em si, guardada a sua especificidade, as mesmas tensões havidas por conta das relações de poder, alienação e luta hegemônica. Por isso, faz sentido dizer que a educação, sobretudo a educação escolar, não é capaz sozinha de mudar a realidade como um todo. Contribui para isso, mas uma mudança pretensamente emancipatória na educação sem uma correspondente mudança na sociedade em geral está fadada ao fracasso. A educação não é o processo revolucionário, mas pode ser um dos processos revolucionários da história.

Absolutamente coerente com esses pressupostos, Mészáros além de demonstrar que a mudança não pode ser apenas formal, mas sim essencial, apresenta a necessidade urgente de uma atividade de “contra-internalização”, que não se esgote na negação, mas em uma abordagem educacional que leve em consideração a totalidade das práticas político-educacionais-culturais, na mais ampla concepção do que seja uma transformação emancipadora, uma contraconsciência estrategicamente concebida como alternativa à “internalização”. No entanto, esta tarefa é demasiado grande para a educação formal e impossível de se realizar sem um progressivo e consciente intercâmbio com processos de educação mais abrangentes.

Mészáros também propõe a universalização da educação e do trabalho como atividade humana auto-realizadora, desafios que são apresentados de forma indissociável pelo autor, que tem como premissa a articulação de trabalho e educação como sustentáculo de outra ordem social, pois ambos, universalizados e autônomos, são condições necessárias para uma sociedade não alienada e auto-gestionada.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Partindo da premissa de que os meios não podem contrariar os fins, ou que “meios inadequados podem desvirtuar os fins ou comprometer o seu alcance” (PARO, 2001b: 49), pode-se dizer que os meios a partir dos quais se desenvolve o processo de aprendizagem⁶, devem ser escolhidos e desenvolvidos de forma a propiciar um processo de aprendizagem que tome o

⁶ Na educação, os meios a partir dos quais se desenvolve o processo de aprendizagem é a forma de ensinar, que é o conteúdo próprio da didática.

Silvana Aparecida de Souza

educando sempre na condição de sujeito e não de objeto, já que essa é a finalidade da educação emancipatória. “Não sendo o fim da educação, mas sua mediação, o processo pedagógico só pode considerar-se bem sucedido se logrou o alcance dos objetivos.” (PARO, 2001a: 37)

Se a educação não é necessariamente um fator de emancipação humana, então não se trata tão-somente do uso adequado de metodologias com o objetivo de transmitir determinados conteúdos curriculares. Trata-se da seleção e organização intencional de conteúdos e metodologias, que se sabe não são transmitidos de forma neutra, mas permeados por valores, que são a tradução de uma determinada concepção de sociedade, de homem e de função da escola na sociedade. Por isso é que faz sentido dizer que o professor ensina tanto pelas suas palavras quanto pelas suas ações.

Tomando a avaliação escolar (um dos componentes do processo pedagógico) para exemplificar tal situação, parece claro que de nada adianta um professor dizer que seu trabalho é orientado pela perspectiva da emancipação humana, se no processo de avaliação de seus alunos o faz de maneira autoritária; se na relação professor-aluno, ridiculariza seus educandos ou os trata numa condição de inferiorização, pois que “a assunção do educando como sujeito deve conduzir à consideração de que os métodos avaliativos não podem violar essa condição sob pena de tomar o aluno apenas como objeto.” (PARO, 2001a: 37)

A ação educativa tomada em seu sentido emancipatório e por conseguinte com a finalidade de “contra-internalização”, nos termos de Mészáros, ou de “desbarbarizar”, nos termos de Adorno, só ocorre quando o educador relaciona forma e conteúdo escolar permeados pelo objetivo de levar o aluno a ser sujeito de suas próprias ações, da própria história, na vida em sociedade. Fora disso, a ação pedagógica ao invés de estar a serviço da formação humana, estará a serviço da deformação ou conformação humana, transformando o homem em objeto da ação de outros.

Sendo assim, não é preciso repetir aqui o esforço empreendido e bem sucedido de grande parte da produção científica da Educação, Sociologia, História, Economia e Política, quando demonstra que a educação pode estar e esteve muitas vezes

a serviço da reprodução das relações de dominação vigentes, tanto na sociedade capitalista como em modelos anteriores de organização social.⁷

A partir dessas considerações, pode-se depreender que um sistema de educação com finalidade emancipatória deve ser único, pensado e construído enquanto educação popular, sem tolerância para propostas elitistas, cujo objetivo é manter ou aumentar a diferença entre o anão e o gigante, nos termos da metáfora de Rousseau. E o trabalho docente correspondente a tal processo é uma ação essencialmente humanista e humanizadora, que tem o objetivo de promover a emancipação “intelectual e moral” (GRAMSCI, 1989) de toda a população e não apenas de parte dela, não se resumindo, portanto, em uma missão de ajuda movida pela compaixão às camadas mais pobres da população. Ou seja, não se confunde COM e não se restringe A uma ação humanitária.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1985.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. São Paulo: Graal Editora, 2001.

_____. **Sobre a reprodução**. Petrópolis: Vozes, 1999.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

BEISIEGEL, Celso de Rui. *Cultura do povo e educação popular*. In: VALLE, E. & QUEIRÓZ, J. J. (org.) **A cultura do povo**. São Paulo: Cortez & Moraes/EDUC, 1979.

_____. **Estado e educação popular**: um estudo sobre a educação de adultos. São Paulo: Pioneira, 1974.

⁷ A esse respeito ver, por exemplo, a conceituação dos Aparelhos Ideológicos do Estado em Althusser (1999 e 2001). Ver também Foucault (2003).

Silvana Aparecida de Souza

_____. **Política e educação popular:** a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil. 3 ed. São Paulo: Ática, 1992.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** São Paulo: Graal Editora, 2003.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

_____. **Escritos políticos.** vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

MAAR, Wolfgang Leo. *À guisa de introdução:* Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação.** 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. p. 11-28.

MARX, Karl. **O capital:** crítica da economia política. 15 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996. Livro 1, v.I.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar:** introdução crítica. São Paulo: Cortez, 1986.

_____. *Gestão escolar, ética e liberdade.* In: _____. **Escritos sobre educação.** São Paulo: Xamã, 2001b. p. 49-52.

_____. **Gestão democrática da escola pública.** São Paulo: Ática, 1997.

_____. **Reprovação escolar: renúncia à educação.** São Paulo: Xamã, 2001a.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **O contrato social e outros escritos.** São Paulo: Cultrix, 1991.