Revista Panorâmica On-Line. Barra do Garças – MT, vol. 24, p. XXX , ju./dez. 2017. ISSN - 2238-921-0

PROBLEMÁTICAS DE UMA PRÁXIS EDUCATIVA PARA A EMANCIPAÇÃO

Edi Augusto Benini[1]

Resumo:
O propósito deste ensaio foi o de problematizar a questão da emancipação no contexto de processos educativos em sentido amplo, buscando assim uma compreensão articulada sobre o sentido e as condições de uma "práxis educativa emancipadora". Como chave metodológica, foi contraposta três visões sobre a emancipação, uma na visão liberal ou dominante, outra na perspectiva do pós-modernismo, e a terceira na concepção do materialismo histórico e dialético. Como resultado, vimos que nas três concepções há elementos de continuidade e descontinuidade. Concluiu-se que somente uma concepção de totalidade societal pode de fato articular as várias dimensões de uma "práxis educativa emancipatória", que implica materializar o "intervir cognitivo" num primeiro momento no campo da política, mas de forma decisiva no campo das relações sociais de produção.

Palavras-chave:
Práxis. Educação. Alienação. Emancipação.

PROBLEMS OF AN EDUCATIONAL PRACTICE FOR EMANCIPATION

Abstract:
The purpose of this essay was to problematize the question of emancipation, in the context of educational processes in the broad sense, thus seeking an articulated understanding of the meaning and conditions of an "emancipatory educational praxis". As a methodological key, three views on emancipation were contrasted, one in the liberal or dominant view, the other in the perspective of postmodernism, and the third in the conception of historical and dialectical materialism. As a result, we have seen that in the three conceptions there are elements of continuity and discontinuity. It was concluded that only a conception of societal totality can indeed articulate the various dimensions of an "emancipatory educational praxis," which implies materializing the "cognitive intervention" at first in the field of politics, but decisively in the field of social relations of production.

Keywords:
Praxis. Education. Alienation. Emancipation.

[1] Doutor em Educação. Professor adjunto na Universidade Federal do Tocantins. E-mail: edibenini@uft.edu.br.

Revista Panorâmica On-Line. Barra do Garças – MT, vol. 24,
p. XXX , ju./dez. 2017. ISSN - 2238-921-0

Introdução

O propósito deste artigo é discutir questões metodológicas da problemática (ou mesmo das condições) para uma práxis educativa centrada na emancipação dos educandos. Para situar de forma apropriada a questão da emancipação, é oportuno primeiro discutirmos os seus diversos significados, bem como as implicações derivadas destes mesmos significados, para em seguida, como questão central desta comunicação, ponderamos melhor sobre a inserção da práxis educativa neste processo.

Tal questão deriva (e conecta) duas discussões recorrentes: Primeiro se de fato a educação tem um papel transformador; Segundo, se a concepção de educação com propósitos de superação da ordem do capital (considerando que esta é uma ordem despótica e degradante da condição humana) implica em situar (e questionar) a educação formal ou institucionalizada como presa em uma práxis reprodutivista.

A primeira discussão vem de discursos recorrentes, tanto dos grandes meios, quando de agentes governamentais, que situam a educação como principal elemento de transformação de uma dada realidade, a partir dos indivíduos que se qualificam e/ou capacitam para uma vida social e produtiva. Numa aproximação crítica, tal visão indica também uma concepção de emancipação centrada no indivíduo, levando em conta a sua capacidade de inserção nos fluxos dominantes de reprodução social de natureza capitalista, dito de outra forma, sua capacidade ou de ser dirigente dos processos produtivos e/ou reprodutivos (o que incluir o Estado), ou de ser um trabalhador assalariado, ou mesmo um empreendedor de um negócio qualquer.

A segunda questão, dentro de uma densa perspectiva teórica, situa a emancipação como processo coletivo e social de superação da alienação e da exploração sobre o trabalho, isto é, da ordem do capital.

Para avançar nesta perspectiva, elegemos dois autores como referência teórica: (a) Na linha do materialismo histórico, estaremos dialogando com Mészáros, especialmente nas suas obras: “A educação para além do capital” (2005) e “A teoria da alienação em Marx” (2006), uma vez que em tais obras está presente a problemática que queremos discutir aqui, qual seja: quais as condições possíveis para uma práxis educativa emancipadora. (b) Na linha do chamado pós-modernismo de oposição, estaremos dialogando com Souza Santos (2000, 2003), especialmente no que tange ao conceito de emancipação que ele desenvolve.

Contudo, o presente artigo, ao colocar em relevo tais questões, buscou discutir quais os caminhos metodológicos necessários para uma abordagem adequada frente a um objeto de estudo contraditório e dinâmico.

1 Concepções e implicações da "emancipação"

Para situar de forma apropriada a questão da emancipação, faz-se necessário primeiro discutirmos os seus diversos significados e implicações derivadas, para em seguida, expor e questionar seus pressupostos elementares, no intuito de revelar o movimento concreto que permite (ou impede) a emancipação das pessoas, frente a uma situação, no mínimo, saturada de restrições.

Num primeiro plano, de matriz liberal e dominante, temos a educação como elemento central da emancipação dos indivíduos.

Nesta concepção, a oferta formal de conhecimentos e saberes daria condições para a inclusão das pessoas numa vida social já dada, em conformação com suas regras e formas de funcionamento. Apreender os códigos sociais de conduta vigentes, bem como um tipo de ocupação funcional, seriam as chaves para esta sociabilidade.

Não é difícil perceber como que tal lógica encontra forte ressonância no senso comum. Dentro da postura discursiva de "vencer na vida", buscar adaptar-se da melhor forma possível as atuais "regras do jogo", no intuito de ser hábil o suficiente, neste mesmo "jogo social", a ponto de lhe permitir situar-se entre os "vitoriosos" ou "bem sucedidos". Podemos observar que aqui temos um tipo de emancipação, centrada nos indivíduos e para uma inclusão privilegiada, que fatalmente se desdobra, como efeito necessário, em exclusões múltiplas.

Como correlato mais sofisticado dessa concepção de emancipação centrada no indivíduo atomizado, temos os artefatos do capital social, que ressaltam a ideia de "superioridade" nas formas de sociabilidade, como podemos ver de forma explícita no trecho abaixo:

> Os trabalhadores transformam-se em capitalista, não pela difusão da propriedade das ações da empresa, como o folclore coloca em questão, mas pela aquisição de conhecimentos e de capacidades que possuem valor econômico. Esse conhecimento e essa capacidade são em grande parte o produto de investimento e, combinados com outros investimentos humanos,

> são responsáveis predominantemente pela superioridade dos países tecnicamente avançados (SCHULTZ, 1973, p. 35).

Entretanto, tal concepção deixa implícito o outro lado desta equação, ou seja, se há "vencedores", há também os "perdedores", isto porque, nesta lógica, faltaram-lhes os atributos individuais necessários para sua "inclusão" na realidade societária dominante.

Dessa forma, importante discernir que na lógica dominante, a emancipação se dá no nível das individualidades, sendo que cada indivíduo estaria se emancipando da sua dependência cognitiva, a partir da aquisição de conhecimento e/ou habilidades consideradas "produtivas" para as exigências do mercado de trabalho e de socialização adjacente a ele. Logo, a educação formal ganha (ou ganharia) uma função estruturante para a emancipação das pessoas.

Por conseguinte, apesar de aparentemente simplista, tão lógica não é ausente de problemáticas: Quais são os conteúdos necessários para uma pessoa se emancipar? Todo o conhecimento acumulado pela humanidade? Ou apenas os conhecimentos necessários para a vida social? Ou os conhecimentos necessários para o mercado de trabalho? Ou uma combinação mínima de ambos? Se a emancipação é no nível cognitivo, como resolver o problema da "dependência" daqueles que promovem tal acesso aos conteúdos de conhecimento? Como situar, neste nível de emancipação, as condições de vida do indivíduo supostamente emancipado?

Ampliando o escopo dessas questões - que focam nas necessidades do individuo singular, porém silenciando a respeito a própria realidade social destes indivíduos, logo, que prescinde de uma visão crítica de totalidade - temos outras concepções de emancipação, que reconhecem o aspecto político da mesma, ou seja, não apenas a autonomia cognitiva dos indivíduos, mas também a capacidade de defenderem (e realizarem) seus próprios interesses dentro de uma dada e necessária sociabilidade.

Nessa perspectiva interpretativa, talvez um dos teóricos que mais avança na concepção de emancipação seja Santos, que inclusive dialoga, ressignificando a concepção de emancipação dentro do projeto socialista, como podemos observar no trecho abaixo:

> Mas, enquanto futuro, o socialismo não será nunca mais do que uma qualidade ausente. Isto é, será um princípio que regula a transformação emancipatória do que existe, sem, contudo, nunca se transformar em algo existente. Dada a acumulação de riscos insocializáveis e inseguráveis, da catástrofe nuclear à catástrofe ecológica, a transformação emancipatória será

> cada vez mais investida de negatividade. Sabemos melhor o que não queremos, do que o que queremos. Nestas condições, a emancipação não é mais que um conjunto de lutas processuais, sem fim definido. O que a distingue de outros conjuntos de lutas é o sentido político da processualidade das lutas. Esse sentido é, para o campo social da emancipação, a ampliação e o aprofundamento das lutas democráticas em todos os espaços estruturais da prática social conforme estabelecido na nova teoria democrática acima abordada. O socialismo é a democracia sem fim (SANTOS, 2000, p. 277).

Aqui observamos que Santos coloca a questão do socialismo mais como princípio orientador, do que como projeto fechado de um novo modo de produção. Nesse sentido, ganha relevo as dinâmicas políticas no campo de avanço democrático, no qual emancipar-se significa estar apto a exercer seus direitos políticos ou suas prerrogativas de cidadania ativa.

Em outro texto, Santos sofistica ainda mais essa questão do avanço democrática, ao ponderar sobre a tensão entre regulação jurídica estatal, e a esfera da emancipação social:

> O abandono completo da tensão entre a regulação social e a emancipação social, ou da própria ideia de transformação social – que é a proposta dos que tenho designado por pós-modernistas celebratórios –, parece ser, por conseguinte, uma proposta politicamente arriscada, não só porque coincide com a agenda conservadora, mas também porque não se perfilam no horizonte concepções novas com potencial para captar as aspirações políticas condensadas nos conceitos modernos. Reinventar a tensão entre regulação social e emancipação social afigura-se, por isso, uma proposta melhor, ou mais prudente, do que atirá-la simplesmente para o caixote do lixo da história (SANTOS, 2003, p. 8)

Ao nosso ver, um avanço de conteúdo, em relação à abordagem liberal da emancipação e ao viés celebratório do pós-modernismo.

Enquanto que no seu livro "Pela mão de Alice" Santos (2000) a ênfase maior recai sobre a questão do indivíduo, situado em variadas questões e lutas processuais, já ao questionar o papel do direito (SANTOS, 2003), ganha centralidade o papel das lutas sociopolíticas, no que ele denominou de "práticas cosmopolitas subalternas", aonde se observa uma formação de maior conteúdo crítico, a saber, que além de socializar conhecimentos científicos básicos, códigos de conduta ou de sociabilidade, habilidades para inserção produtiva, também venha a abranger outros conteúdos, como a questão ambiental, organização do trabalho, da moradia, reforma urbana, enfim, pautas que nascem do processo coletivo reivindicatório.

Sem embargo, se a concepção de socialismo é ressignificada para dar "materialidade" aos projetos emancipatórios, exatamente no sentido de "socializar" conhecimentos e oportunidades que o atual padrão civilizatório permite (em especial o Estado burocrático) as chamadas "concepções de emancipação social finas", o próprio processo de luta coletiva e de resistência abre espaço para a criação de novos pautas, conhecimentos e elementos jurídicos, no horizonte de uma concepção espessa de emancipação (SANTOS, 2003, p. 40), a saber, com potencial de transformação estrutural da sociedade.

Por sua vez, aprofundando ainda mais em questões estruturais, e atualizando a crítica marxista de sociedade, Mészáros entende a emancipação praticamente como sinônimo de superação da sociabilidade do capital, incluindo a superação do Estado e o tipo de práxis política corresponde as suas regras de funcionamento, qualificando a emancipação como emancipação humana, logo, mais do que um projeto, uma real necessidade histórica de transcendência da alienação dos seres humanos, conforme podemos observar no trecho abaixo:

> A transcendência da alienação não pode, dessa forma, ser medida apenas em termos de produção per capita, ou algo semelhante. Como a totalidade do processo envolve diretamente o indivíduo, a "medida" do sucesso dificilmente poderá ser outra que não o próprio indivíduo humano real. Em função de tal medida, a transcendência da alienação – sua influência decrescente sobre os homens – está na proporção inversão da auto-realização cada vez mais plena do indivíduo social. Como, porém, a auto-realização do indivíduo não pode ser abstraída da sociedade na qual ele vive, essa questão é inseparável da questão das relações concretas entre indivíduo e a sociedade, ou dos tipos e formas de instituições sociais nas quais o indivíduo pode ser capaz de integrar-se (MÉSZÁROS, p. 231, 2006).

Destarte, temos aqui uma concepção de emancipação amplificada, que não diz respeito somente ao indivíduo, e tampouco a institucionalidade vigente, mas que abrange as relações sociais de um conjunto de indivíduos que formam uma determinada sociedade.

Temos aqui um claro horizonte civilizatório, na ideia de "indivíduo social pleno". Logo, há os indivíduos como seres dotados de ampla capacidade cognitiva (conhecimentos e compreensão crítica de mundo), como também há densidade política (no sentido de agrupar e aglutinar interesses entre indivíduos e desses para com o interesse comum ou coletivo), mas, sobretudo, há um movimento de superação das próprias relações sociais de produção, uma superação positiva do ponto de vista dos seres humanos na busca por sua integralidade social, portanto, de superação das clivagens e antagonismos de classe, o que, por definição,

desmorona e ao mesmo tempo reconstrói toda a organização social e jurídica institucional correspondente.

Sem dúvida caberia um aprofundamento investigativo dos pressupostos de cada uma das vertentes destacadas aqui, revelando como se ajustam aparências e discursos em relação à essência do seu movimento real.

Entretanto, para efeitos desde trabalho, que busca tão somente sinalizar alguns aspectos metodológicos, deve-se antes priorizar a elucidação comparativa dos elementos latentes de continuidade e descontinuidade de cada uma daquelas perspectivas, dando assim fundamentos para compreendermos, de forma um pouco menos superficial, as problemáticas da práxis educativa que se propõe a enfrentar a questão da emancipação.

Na vertente dominante, simplesmente a crítica societal desaparece. O individuo é inteiramente responsabilizado por suas condições de existência, mas um indivíduo atomizado, apenas paciente de "pacotes de conhecimento" previamente escolhidos, que supostamente lhe daria uma "igualdade de oportunidades" para a sua inserção social na sociabilidade dominante, isto sem falar sobre a real situação dos "espaços disponíveis de inserção produtiva".

Temos aqui a ideologia da liberdade, porém uma liberdade parcial que focaliza apenas uma dimensão da existência humana (ofuscando as demais), que diz respeito à formação formal ou aquisição de certos conteúdos cognitivos, porém, deixando em aberto quais conteúdos são estes.

Observando tais elementos de continuidade, não é difícil perceber que se trata de um discurso de mérito, que responsabiliza o indivíduo, sendo o sistema capitalista *lócus* de neutralidade.

> O igualitarismo da ideologia capitalista é uma de suas forças, e não pode ser ignorado levianamente. Ensina-se aos jovens, desde a primeira infância, e por todos os meios concebíveis, que todos têm uma oportunidade igual, e que as desigualdades tão evidentes são resultado não de instituições injustas, mas de dotes pessoais superiores ou inferiores (BARAN & SWEEZY, 1966, p. 173-174).

Como resultado de tal concepção de emancipação, temos a relação dialética entre liberdade parcial com igualdade formal.

Já a concepção pós-moderna em geral, critica por Santos como sendo de "celebração", pois em que pese um suposto rompimento com a modernidade, ela dá continuidade à concepção liberal de emancipação do indivíduo, enquanto que a pós-modernismo de oposição, proposta por Santos, é crítica de uma postura teórica conservadora do modernismo, ou pouco aberta para novas leituras e propostas, e reconhece os efeitos de uma dada sociabilidade capitalista, sem dar ênfase a centralidade das mediações do capital, e com isso, remetendo o projeto socialista para uma ideia orientadora, ou seja, "O socialismo é a democracia sem fim" (SANTOS, 2000, p. 277). Essa perspectiva também pondera sobre a importância do processo de disputa do arcabouço jurídico do Estado (SANTOS, 2003), até para que seja possível avançar em outras pautas, mas espessas de emancipação.

Em que pese esse elemento de continuidade do pós-modernismo em geral com a concepção liberal, no que diz respeito à inexistência de uma visão crítica de totalidade societal, há que se reconhecer alguns elementos importantes de descontinuidade em relação àquela concepção, principalmente em uma perspectiva de oposição (SANTOS, 2000).

Entre eles, merece destaque a questão do protagonismo político dos indivíduos. Dessa forma, a socialização de elementos cognitivos ganha uma base mais densa de conteúdo, uma vez que formar para o exercício da cidadania requer, da fato, não apenas uma formação unilateral, como também espaço para o exercício da autonomia e construção de conhecimentos por partes dos educandos também.

Neste ponto, a educação pode também se situar como um *lócus* de disputa. Disputa por conteúdos, por propósito, pela direção ou sentido da política e da sociedade, enfim, disputas pelo modo e formas nas quais conhecimentos são produzidos e socializados.

Por conseguinte, passar a ser objeto de "luta processual" a própria democratização da educação, aonde entra em pauta questões relacionadas ao acesso, recursos, meios pedagógicos e processos de produção de conhecimento.

Mas até que ponto a mera disputa política é um elemento estruturante da emancipação? Ou o estágio de emancipado se limita a possuir condições de reivindicar ou lutar por projetos ou ideologias? Enfim, trata-se de situar o processo político como finalidade da emancipação?

Se a perspectiva liberal simplesmente ignora questões sociais mais amplas nas suas proposições, a visão de Santos, como podemos perceber, traz novos elementos de ponderação e diálogo, se distanciando do indivíduo atomizado, e se aproximando do indivíduo social, capaz de elaborar e lança mão de ações políticas.

Por sua vez, sem negar a dimensão política da vida humana, Mészáros amplifica a questão ressaltando a problemática das relações sociais de produção instituídas ou hegemônicas. O elemento de descontinuidade aqui diz respeito à visão de totalidade, na qual a emancipação não pode ser pensando, ou no mínimo não se completa, no âmbito apenas do indivíduo singular e na esfera da política institucional, a saber, de disputa por um Estado mais democrático e sintonizado com as demandas sociais. Desse modo, a práxis de emancipação não se esgotaria na disputa política, uma vez que ela apenas se completaria na própria superação de uma forma histórica de relações sociais que levam ao antagonismo de classe (e a própria alienação múltipla do indivíduo) e a sua consequente luta ou confronto político, o que implica numa ampla reformulação do próprio significado da educação:

> Consequentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança. (...) Podem-se ajustar pelas quais uma multiplicidade de interesses particulares conflitantes se deve *conformar* com a regra geral preestabelecida da reprodução da sociedade, mas de forma nenhuma pode-se alterar a *própria regra geral* (MÉSZÁROS, 2005, p. 25).

Nessa perspectiva, a problemática da emancipação remete a uma concepção de mundo baseada na totalidade das relações sociais. Logo, o ideal de emancipação é simultaneamente um princípio orientador e um projeto societal, convergindo num mesmo todo mediações que permitem tanto a igualdade substantiva como a liberdade plena. Com isso, não basta o individuo emancipar-se de determinadas tutelas, e assumir um protagonismo político forte o suficiente para questionar a institucionalidade vigente, é necessário igualmente que as relações sociais entre os humanos se emancipe das mediações que lhe atomizam que lhe põe em disputa sociopolítica, logo, superar as mediações alienadoras do capital.

2 Alienação e práxis

Como situar a emancipação diante de diferentes abordagens? Talvez um caminho metodológico oportuno seria o de explicitar um conjunto de indagações que simplesmente a ideia de emancipação sugere.

Nessa perspectiva, uma primeira questão que salta aos olhos diz respeito de qual é o "motivo" ou "situação" que se deseja emancipar? Ora, buscar a emancipação, obviamente, significa emancipar-se de algo. Logo, trata-se primeiro de uma negação.

Porém, no ato de emancipar-se, enquanto movimento concreto, caberia mais uma pergunta: qual o motivo ou necessidade desta negação? Se fizer sentido tal pergunta, podemos inferir que simultaneamente também se trata de um propósito, logo, temos aqui uma afirmação.

Se emancipação é um movimento, então negação e afirmação estão co-determinados dialeticamente. Vimos que, devido a sua parcialidade e incompletude, concepções de emancipação centradas no indivíduo fatalmente não permitem uma adequada abordagem sobre uma práxis efetivamente emancipatória. Já concepções de emancipação que dão ênfase para a esfera institucional, podem encontrar certos dilemas que potencialmente trazem o risco de desorientação e desmobilização. Para ilustrar, citamos a necessidade de se alocar recursos públicos para se efetivar os direitos sociais politicamente conquistados. Neste caso, necessariamente temos a necessidade de financiamento do Estado, que por sua vez traz o imperativo do crescimento econômico das atividades capitalistas.

Isso se deve justamente ao caráter parcial e de forte continuidade que tais abordagens congregam, sendo que, no limite, não há nada estrutural para se mudar ou transformar. Dito de outra forma: se tem uma forma de "emancipação" que efetivamente não emancipa plenamente o indivíduo, apenas cria mecanismos de conformação e inserção numa realidade já dada, sem questionar as contradições e embaraços dessa mesma realidade.

Logo, uma abordagem mais coerente com o movimento concreto de emancipação social plena diz respeito a práxis que tenciona as atuais relações sociais de produção em conjunto com a mobilização política, as evidenciando como obstáculos a realização plena do indivíduo, inclusive como ser social inerente. Como desdobramento disso, *pari passu* a se questionar essa lógica, reivindica-se a construção de outras realidades (mediações) possíveis ou mesmo necessárias para as concretas - e não mistificadas ou reificadas - necessidades humanas. Portanto, forma-se uma práxis emancipatória que se coloca em oposição, no sentido de questionar para superar, as atuais estruturas sociais de caráter opressor sobre os seres

humanos na sua aspiração de ser social e livre, isto é, capaz de construir uma existência e sociabilidade rica em condições de vida e em relações intersubjetivas solidárias dos seus membros.

Mészáros (2006) recupera e atualiza a teoria da alienação desenvolvida originariamente por Marx, evidenciando claramente que a situação de "estar alienado" não diz respeito somente a atributos cognitivos ou intelectuais do indivíduo (por exemplo, de simplesmente não saber e não conhecer), mas diz respeito, sobretudo, ao domínio ou controle que o ser humano, enquanto ser social, possui de fato, sobre suas condições de existência. E a chave para isso está justamente nas relações sociais de produção. Dessa forma, destaca Mészáros (2006), que Marx havia situa a alienação, na sua obra "manuscritos econômico-filosóficos" (2004), em quatro dimensões: a alienação do homem em relação à natureza; a alienação de sua própria atividade produtiva; a alienação de seu ser como membro de sua espécie - de seu ser "genérico" e; a alienação do homem em relação aos outros homens, justamente para evidenciar o caráter múltiplo e estruturante dessa situação social infligida aos seres humanos.

No horizonte da emancipação, tal práxis vem a desenvolver um movimento tenso e conflitante, uma vez que confronta, por um lado, as múltiplas determinações que o modo de produção hegemônico costura, com suas próprias contradições, no sentido tanto de ampliação da alienação, como também se sustenta nas fendas criadas nesta mesma lógica e nos pontos de alivio da mesma (proteção social estatal). Partido do pressuposto de que, se há todo um contexto material – produtivo e econômico –, que constrói os artifícios de "autossustentação" (reprodução social) da sua hegemonia alienadora, essa mesma base material também é constituída por elementos de uma formação social, cuja fluidez e dinâmica nem sempre apontam para o centro lógico da atual formação social capitalista, uma vez que a mesma é marcada pela contradição e pela instabilidade, e não por equações matemáticas imutáveis ou planos conspiratórios ou fatalistas.

A tensão que se observa entre uma práxis para a emancipação e a realidade das relações sociais capitalistas é o ponto central desta instabilidade. Enquanto que no mundo do trabalho assalariado são exigidas, do indivíduo atomizado, qualificações e conhecimentos pontuais, necessários apenas na medida em que possam, simultaneamente, viabilizar uma tarefa específica e convencer o empregador a comprar tal força de trabalho, em outras conjunturas há tempos e espaços que permitem uma nova interpretação do estado das coisas, e

a introdução de outros interesses – mesmo que estes estejam a margem das exigências burocráticas para se ter acesso ao "diploma" – não necessariamente vinculados à sobrevivência imediata no mercado de trabalho capitalista, portanto, há espaço para a reação crítica e para a criatividade. Dessa forma, temos ai um atrito entre necessidades humanas e necessidades da reprodução do capital.

Nessas fendas estruturais, advindas da lógica contraditória de reprodução social de relações capitalistas, cabe então a problemática: qual o espaço da práxis emancipatória no campo da educação? Ou mesmo, quais as condições ou possibilidades para uma práxis educativa emancipatória?

Ainda que haja tais espaços, a primeira vista Mészáros aponta uma crítica contundente sobre a educação institucionalizada, ou seja:

> A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma "internalizada" (isto é, pelos indivíduos devidamente "educados" e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas (MÉSZÁROS, 2005, p. 35).

Com isso, evidencia-se que somente os conteúdos críticos conseguem "infiltra-se" nas brechas estruturais das mediações do capital, mas não sua materialização em novas relações sociais de produção. Caímos então na lógica "processual de lutas" que Santos (2000) já havia apontado inicialmente? Será a práxis educativa essencialmente reprodutivista, logo, improvável de criar horizontes emancipatórios concretos?

3 Práxis educativa

> Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. Diríamos, pois, que no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Os

> homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando (SAVIANI, 2007, p. 3).

Esta argumentação de Saviani evidencia como que a práxis educativa e a produção social da nossa existência, ou simplesmente o trabalho, estão intimamente relacionadas.

Sem embargo, podemos inferir que uma práxis educativa questionadora do *status quo*, e que permite ao menos explicitar a existência da alienação, descortinando os seus múltiplos artifícios de reprodução, entra em choque direto com a realidade societal que a rodeia.

Na dinâmica desse atrito, importante evidenciar que tanto no espaço das organizações burocráticas, como no espaço da educação formal, há certos determinantes e um conjunto de elementos que criam e reproduzem as ideologias dominantes, como também há reações a esse *status quo.* Umas pontuais ou mesmo desesperadas, outras que avançam em consciência, na crítica e em práticas e projetos estruturantes de maior alcance, formando e constituindo todo um patrimônio de lutas, experiências e conhecimento teórico na perspectiva da emancipação social, conforme demonstrou Silva (2004) nos seus estudos organizacionais da "fábrica como agência educativa".

Dessa forma, podemos observar que, na universidade contemporânea, se há um conjunto de cursos, cujos seus conteúdos e currículos buscam se adaptar aos tipos de empregos ou profissões de um determinando contexto do mercado de trabalho, isso não impede que outras áreas de conhecimento tenham seu espaço, ou mesmo confronte tal monopólio por meio da crítica, socialização dos conhecimentos e experiências acumuladas, curiosidade ou mesmo criatividade das pessoas.

Entretanto, um ponto importante a considerar é que tais "desvios" ao sistema dominante encontram pouco espaço de expansão ou mesmo de sustentação. Quantas vezes estudantes brilhantes ou simplesmente engajados com alguma luta social, e contrários à ordem estabelecida, cedo ou tarde cedem na sua crítica e passam a buscar meios de "inclusão no mercado de trabalho"? Isto devido à necessidade de algum ganho material para sobreviver. O capital é uma relação social, mas uma relação social despótica, pois impõe suas regras de funcionamento como condição para suprir as condições de vida necessárias aos seres humanos. O fetiche da mercadoria, do luxo, de boas condições de vida, do sucesso ou de ser bem sucedido, são elementos potenciadores desses artifícios, especialmente quando a "opção" apresentada é a de uma vida de restrições e não raramente de sofrimento. A funcionalidade da educação na atual formação social significa que:

Revista Panorâmica On-Line. Barra do Garças – MT, vol. 24, p. XXX , ju./dez. 2017. ISSN - 2238-921-0

> Não podemos desdenhar o impacto econômico imediato do sistema escolar ampliado. Não apenas o dilatamento do limite de escolaridade limita o aumento de desemprego reconhecido, como também fornece emprego para uma considerável massa de professores, administradores, trabalhadores em construção e serviços etc. Ademais, a educação tornou-se uma área imensamente lucrativa de acumulação do capital para a indústria de construção, para uma multidão de empresas subsidiárias. Por todas essas razões, (...) o fechamento de um único segmento de escolas por um período de semanas é bastante para criar uma crise social na cidade em que isto acontece. As escolas, como babás de crianças e jovens, são indispensáveis para o funcionamento da família, da estabilidade da comunidade e ordem social em geral (embora elas preencham mal essas funções) Numa palavra, já não há lugar para o jovem na sociedade a não ser na escola (BRAVERMAN, 1987, p. 372).

Logo, no contexto da educação, especialmente sendo sua práxis uma busca crítica do saber e do questionamento permanente do mundo das aparências, fica a indagação: se ela estará condenada a ficar "subordinada" ou a reboque das estruturas econômicas dominantes? Ou talvez a pergunta seja outra: Quais os espaços necessários para sustentar - de forma que aglutine suficientes membros por um tempo também suficiente - uma dinâmica educativa que aponte elementos de ruptura com o capital?

Temos aqui um aparente impasse. Isto porque, numa primeira abordagem, sendo a educação uma forma de mediação entre processos educativos (que inclui o professor e a própria instituição escolar), e a realidade do educando, reproduz as determinações societais vigentes, e a própria crítica a tais determinações não encontra espaço material para se desenvolver, logo, não indo além do campo cognitivo (adensando conhecimentos e ideologias).

Como consequência, uma práxis educativa, restrita a educação formal institucionalizada, não é o campo de transformação social. Mesmo que sejam formados intelectuais críticos, e tais intelectuais críticos venham a disseminar cada vez mais conteúdo crítico nos espaços de educação formal, a realidade da imensa maioria das educandos é a de encontrar meios de inserção no atual mercado de trabalho, logo, tais críticas societais de maior envergadura, longe dos espaços que permitem "viver" de estudo e pesquisa, são demasiadamente abstratos, e com isso, tendem a perder força como ideologia emancipatória, simplesmente por não encontrarem meios materiais para se sustentarem, exceto, talvez, em lutas políticas igualmente parciais, na esfera da política partidária ou centrada na democracia formal, uma vez que disputam alguns postos de poder de comando no Estado, cuja

transformação, do Estado e da própria sociedade, continua a depender, a rigor, da própria transformação das relações sociais de produção em sentido amplo (indo além do mero trabalho produtivo).

Não por acaso que Mészáros ressalta que a verdadeira "educação continuada", que concretize uma práxis educativa emancipatória, logo, para além das mediações alienadoras do capital, requer sua correspondente materialidade nas relações sociais de produção, conforme descrito no trecho abaixo:

> Uma concepção oposta e efetivamente articulada numa educação para além do capital não pode ser confinada a um limitado número de anos na vida dos indivíduos mas, devido a suas funções radicalmente mudadas, abarca-os a todos. A "auto-educação de iguais" e a "autogestão" da ordem social reprodutiva" não podem ser separadas uma da outra. A autogestão – pelos produtores livremente associados – das funções vitais do processo metabólico social é um empreendimento progressivo – e inevitavelmente em mudança. O mesmo vale para as práticas educacionais que habilitem o indivíduo a realizar essas funções na medida em que sejam redefinidas por eles próprios, de acordo com os requisitos em mudança dos quais eles são agentes ativos. A educação, nesse sentido, é verdadeiramente uma educação continuada. Não pode ser "vocacional" (o que em nossas sociedades significa o confinamento das pessoas envolvidas a funções utilitaristas estreitamente predeterminadas, privadas de qualquer poder decisório), tampouco "geral" (que deve ensinar aos indivíduos, de forma paternalista, as "habilidades do pensamento"). Essas noções são arrogantes presunções de uma concepção baseada numa totalmente insustentável separação das dimensões prática e estratégica. Portanto, a "educação continuada", como constituinte necessário dos princípios reguladores de uma sociedade para além do capital, é inseparável da prática significativa da autogestão (MÉSZÁROS, 2005, p.74-75).

Tal realidade ontológica significa considerar a educação, mesmo nos seus eventuais espaços de liberdade crítica, como um elemento, a priori, reprodutivista da ordem estabelecida?

Talvez a chave para superar esse aparente dilema esteja justamente na compreensão sobre a dinâmica do que ver a ser a alienação, enquanto processo de criação do ser social.

Ora, sem dúvida que ter consciência de "ser alienado" é um momento de crítica fundamental, mas isto por si só não muda a situação de estar "alienado" do controle sobre a sua produção de existência e, vale ressaltar, uma produção que somente se viabiliza no campo societal.

Como desdobramento de tais determinações, quando Mészáros fala de emancipação humana, simultaneamente também está falando sobre a emancipação da própria humanidade.

Por isso, talvez, não seja adequado situar uma práxis educativa para a emancipação se a mesma não estiver situada num projeto ou práxis de emancipação societal. Caso contrário, não estaríamos, conforma já advertiu Marx na crítica as teses de Feuerbach, apenas "contemplando o mundo"?

Ou, por outro lado, teria razão Santos, ao advogar que socializar conteúdos e conhecimentos é uma parte constitutiva de "lutas processuais", ainda que no campo de formação de possíveis indivíduos críticos e aptos para a luta política?

Sem dúvida articular reflexões e conteúdos críticos na educação formal, dentro dos espaços que vão surgindo pelas contradições do real, podem fornecer importantes conhecimentos e "bagagem cultural" para os indivíduos que buscam lutar pela sua emancipação. Mas ela por si só não "ativa" tais indivíduos, e nem tampouco "institui" processos de luta anti ou contra uma situação de alienação, a formação de práticas de superação do s*tatus quo* é um elemento eminentemente ideológico e político.

Neste ponto, talvez Santos já tenha dado a pista, a respeito do papel da educação formal em possibilitar o surgimento de "lutas processuais", especialmente quando situa tais lutas em uma perspectiva de considerar a importância de uma "legalidade alternativa", mas sobretudo por não "depreciar alternativas de um futuro novo", ou seja, a necessária aspiração por projetos que as lutas processuais trazem como potencial (SANTOS, 2003, p. 71). Se emancipação é um campo ontológico oposto à alienação, tal práxis se situa em uma perspectiva de múltiplas construções transformadoras, na qual a educação formal pode ser um componente, mas não o seu eixo estruturante.

Considerações finais: ande é possível uma práxis educativa emancipatória?

Para uma práxis educativa estar em sintonia com perspectivas emancipatórias consistentes, vimos que é necessário que a mesmo esteja relacionada com espaços de produção da nossa existência, e que estes espaços sejam coerentes com tal propósito.

Logo, talvez se deve reconhecer que o mero discurso da emancipação é insuficiente ou até mesmo ganhe um caráter paradoxalmente alienador, da mesmo forma que não seja suficiente restringir uma práxis educativa emancipatória na concepção, de certa forma

dominante, de mero processo cognitivo (e abstrato) de produção e socialização de conhecimento.

Há sem dúvida, na educação formal, uma tensão entre "teoria" e "prática". Porém, esta tensão, ao nosso ver, está localizada no nível da manifestação fenomênica de outra tensão menos evidente, qual seja, o discurso de uma educação para emancipar o indivíduo, quando na realidade os conteúdos educacionais se organizam (e assim são apresentados nas dinâmicas de ensino) em "fragmentos teóricos" articulados pelas ideologias da ordem dominante. Portanto, as necessidades inerentes dos indivíduos, de forma recorrente, tende a estranhar tal contradição. Talvez traduzindo de outro modo, podemos afirmar que se ensina o ideal de como "viver" nesta dada sociabilidade, mas na essência, o indivíduo é forçado a construir seus próprios códigos de entendimento no que diz respeito a como, concretamente, "sobreviver" nesta "confusa" (aos seus olhos) sociabilidade alienadora.

Nessa sociabilidade liberal, aonde cada um é levando a encontrar seu espaço e modo de existência, temos uma aparente encruzilhada: o ato de ensinar conteúdos "críticos" tende a ficar restrito a aparências dos fenômenos, e sustentar um aprofundamento teórico crítico só é possível quando se pode "viver" disso, do ponto de vista salarial[2], por exemplo, na condição profissional de professores, pesquisadores, ou alguma forma de liderança política ou de movimento sociais, além disso, o engajamento ou a "inclusão produtiva" na sociabilidade dominante produz, de forma prioritária na realidade das pessoas, uma concepção de adaptação ou sobrevivência, caso contrário, essas pessoas estariam excluídas dos fluxos de renda, logo, dos meios de vida intermediados pela mercadoria.

Tal situação não levaria a reprodução de novas hierarquias, logo, reproduzindo a divisão social e hierárquica do trabalho, um dos pilares estruturantes da alienação?

Se a resposta é afirmativa, implica na necessidade histórica de uma práxis educativa que aglutine, e com isso se complete e se sustente, não apenas na produção e socialização de conhecimentos de forma exclusivamente abstrata, mas, sobretudo, como socialização e aplicação de conhecimentos acumulados pela reflexão teórica e crítica, em conjunto ou de forma indissociável com a produção de novos conhecimentos, estes advindos pela intervenção

[2] Uma vez que, dada uma estrutura distributiva de mercado via trabalho assalariado, só é possível sobreviver (obter alimento, abrigo, vestuário, entre outros) a partir da obtenção de alguma forma de renda.

direta numa nova forma de produção da nossa existência, ou seja, no campo da luta política e, decisivamente, no campo das relações sociais de produção.

Nesse horizonte de emancipação, na qual a emancipação é entendida como superação societal da alienação dos seres humanos, reduzir "práxis" como apenas prática (ou pior, pragmatismo), tende a ter o mesmo efeito que reduzir a "educação" a apenas a transferência de conteúdos (ainda que sejam críticos e extremamente necessários para um agir politizado dos indivíduos), qual seja, o de manutenção ou reprodução do *status quo*.

Uma efetiva "práxis educativa emancipadora" requer um movimento dialético que integre o concreto e a abstração/compreensão deste concreto para a sua própria transformação, e assim sucessivamente. Logo, é um "intervir cognitivo" nos fundamentos da produção da nossa existência, compreendendo por quais meios essa produção gera nossa própria alienação, e aprendendo a superar esta alienação ao mesmo tempo em que se busca constituir outras relações sociais de produção e de socialização.

Nesse sentido, somente o espaço da educação formal não é propício para uma autêntica "práxis educativa emancipadora", ainda que forneça alguns elementos cognitivos para os indivíduos lançarem mão de projetos e ações nesta perspectiva, talvez este espaço esteja sendo construindo nas práticas de trabalho associado (Benini, 2012) e suas respectivas lutas políticas por uma nova legalidade (Santos, 2003), na exata medida que este venha a buscar uma nova sociabilidade.

Referências

BARAN, P.; SWEEZY, P. **Capitalismo monopolista**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1966.

BENINI, E. **Sistema orgânico do trabalho:** arquitetura crítica e possibilidades. São Paulo: Ícone, 2012.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista**. Rio de Janeiro: Guanabara,1987.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MÉSZÁROS, I. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.

_____. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice:** o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, B. S. Poderá o direito ser emancipatório? **Revista Crítica de Ciências Sociais**. n. 65, Maio 2003.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

SCHULTZ, T. W. **O capital humano:** investimento em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

SILVA, F. L. G. **A fábrica como agência educativa.** Araraquara: Laboratório Editorial/FCL/UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2004.