

ROZINALDO RIBEIRO DA SILVA

**OS LIMITES E VIRTUDES DO PROJETO “EMANCIPACIONISTA” DO CURSO
DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**

**BELÉM -PARÁ
SETEMBRO/2005**

ROZINALDO RIBEIRO DA SILVA

**OS LIMITES E VIRTUDES DO PROJETO “EMANCIPACIONISTA” DO CURSO
DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**

Dissertação apresentada como exigência final para obtenção do Título de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa Políticas Públicas Educacionais, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, sob a orientação do Professor Doutor Ronaldo Marcos de Lima Araujo.

**BELÉM –PARÁ
SETEMBRO/2005**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araujo-CED/UFPA
Orientador

Prof. Dr. Justino de Souza Júnior FAE/UFMG
Examinador

Prof^a Dr^a Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos CED/UFPA
Examinadora

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca de Pós-Graduação EM Educação da UFPa, Belém

Silva, Rozinaldo Ribeiro

Os limites e virtudes do projeto “emancipacionista” do curso de pedagogia da Universidade Federal do Pará: uma análise marxista/Rozinaldo Ribeiro da Silva; orientador Ronaldo Marcos de Lima Araujo. _2004

Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Pará.
Centro de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação,
Belém, 2004.

1. Professores-formação profissional. 2. políticas públicas. 3. Curso de Pedagogia-reestruturação curricular. 4. Educação-aspectos sociais.

I. Título

CDD: 21 ed. : 371.12

Dedico este trabalho a toda a minha família e, em especial, à resistente retirante do nordeste brasileiro, Sertão da Paraíba, *Severina Ribeiro da Silva*, minha mãe, de quem acredito ter herdado a paciência, a humildade e a severidade que me ajudaram em muito na elaboração desta Dissertação. Ao meu pai, Eliezer Alves da Silva, garimpeiro. E ao meu irmão *Daniel Ribeiro da Silva*, assassinado em 2001.

A QUEDA DE ÍCARO

Dédalo era o melhor e mais conhecido dos artesãos e inventores da Antigüidade. Quem desejasse algo engenhoso vinha primeiro à sua oficina em Atenas.

Dédalo tinha um sobrinho, Talos, filho de sua irmã, Policasta. Ele aceitou Talos como aprendiz, e o garoto, apesar de ter só doze anos, logo mostrou sinais de ser mais esperto do que seu mestre! Foi Talos que inventou o primeiro serrote, a roda do oleiro e imaginou o primeiro par de compassos. A reputação de Talos se espalhou e as pessoas começaram a trazer seus problemas mais complicados para o garoto, e não para o mestre.

Consumido de ciúmes, Dédalo atraiu o garoto até o topo do templo de Atena e o empurrou para a morte. A mãe de Talos, Policasta, suicidou-se de tristeza, e Dédalo, juntamente com seu filho, Ícaro – um garoto vaidoso sem nada da esperteza de Talos – foram banidos da cidade de Atenas. Dédalo e Ícaro se refugiaram na ilha de Creta, onde Dédalo colocou sua habilidade e esperteza a serviço do rei Minos. Mas ele perdeu o favor do rei, quando Teseu matou o minotauro e conseguiu escapar do Labirinto, que supostamente era à prova de fuga, e que Dédalo havia construído para abrigar o monstro. Furioso, o rei Minos jogou Dédalo e seu filho na prisão.

Enquanto Ícaro passava os dias se cuidando, vaidoso, Dédalo estudava profundamente, planejando como escapar de Creta. Era longe demais para nadar até a próxima ilha, e impossível conseguir um bote devido à vigilância da armada do rei Minos.

Finalmente, Dédalo concebeu um plano audacioso. Ele construiu dois pares de asas, tecendo as penas e juntando-as com cera. Quando as asas estavam prontas, levou Ícaro para um canto. “Coloque isso e me siga”, disse, “mas cuidado para não voar perto demais do sol, ou perto demais do mar. Mantenha um curso médio. Com essas asas escaparemos daqui”.

Os dois levantaram vôo a partir de um rochedo alto e seguiram para o horizonte. Por muitos quilômetros o jovem Ícaro seguiu seu pai mas, sentindo-se jovem e despreocupado, e desfrutando de vento, começou a subir para o céu, livre como um pássaro.

Quando Dédalo olhou ao redor procurando-o, ele não podia ser visto.

“Ícaro! Ícaro!”, chamou o pai ansioso. Mas não veio resposta. No mar, lá embaixo, um punhado de penas flutuava nas ondas, e algumas pequenas ondulações marcavam o ponto onde Ícaro caíra, pois o rapaz tinha voado perto demais do sol, e a cera que unia as asas derreteu-se como manteiga.

Agradecimentos

Agradeço...

Ao professor Edval Bernardino Campos, à Senhora Silvia Mercês, à professora Raquel Lopes e à Severina Ribeiro da Silva (minha mãe) pelo apoio, antes e durante a realização deste trabalho. A contribuição dessas quatro magníficas pessoas foi fundamental à realização do mesmo.

Aos meus irmãos: Josué, Samuel, Silas, Romildo, Severino e minhas irmãs: Rute, Heliude, Eunice e Vastir.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa de estudos que me foi concedida para a realização desta Dissertação.

Ao Partido Comunista do Brasil (PCdoB), que considero responsável pela minha aproximação com a teoria marxista, o que, em minha opinião comprova que o partido tem papel destacado na formação da classe trabalhadora. E, em especial, aos Camaradas de Altamira-Pará: Fledys Sousa, Lucas Moura, Ely Silva, Ermano Oliveira, Allan Moura, Lucinaldo Gomes, Pedro Santos, Déa Filha, Walmir Júnior, Andréa Silva, Randerval Silva, Ana Regina, Iramar Maués, Mayson Umbuzeiro, entre outros, pelo apoio.

A todos os professores do Curso que contribuíram para este trabalho, em especial aos Professores Doutores Ronaldo Marcos de Lima Araújo e Orlando Nobre, pela paciência e por terem acreditado na realização do mesmo juntamente comigo, na condição de orientador e co-orientador, respectivamente.

A todos os mestrandos da turma 2003, 2004 e 2005, meus colegas de turma e companheiros de batalha. Em especial a Afonso Delgado, Jadson Fernando, Ivanildo Gomes, Selma Pena (2003), Miriam Amaral (2004), Amélia Mesquita, Sol Gomes e Rosana Castro (2005), que estiveram quase sempre comigo ao longo desses dois anos.

As funcionárias da Secretaria da Pós-Graduação em Educação da UFPA, Maria da Conceição Mendes, Edlamar Costa, e às bolsistas Darinêz Conceição e Rute Galvão pelo carinho com o qual sempre me atenderam.

Ao deputado federal José Geraldo, do Partido dos Trabalhadores (PT) e ao professor Raimundo Wanderley Padilha, pelo acolhimento em seus lares, mesmo com nossas divergências políticas.

À Gizelia Maria da Silva Freitas pelo apoio constante na realização desta Dissertação.

E mais às seguintes pessoas:

Iracema Cardoso Bahia, Ariane Carvalho, Lucidéia Esquerdo, Maílson Lima, Gláucia Ponte, Márcio (UNE) Mara Sousa, Edmare Dias, Leonardo Conduru, Maria Gilvana Cavalcante, Leila Magalhães, Vereadora Maria das Neves (PT) de Vitória do Xingu, Dona Áurea e Seu Manoel e ao Seu Francelino, que é o proprietário do bar “Copo Sujo” em frente à UFPA, onde por várias vezes refleti sozinho, e com meus amigos, acerca do meu trabalho e da minha vida.

Às várias pessoas que apoiaram meu trabalho (o que não significa que concordem com as idéias nele expressas) fazendo com que eu me sentisse, a cada etapa da elaboração do mesmo, mais responsável e comprometido em concluí-lo.

Resumo

Essa Dissertação discute o projeto político-pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará. Busca-se verificar, por meio de pesquisa documental, as virtudes e limites deste projeto que se assume como proposta emancipacionista. Dada a centralidade da categoria *emancipação*, utilizamos como referências as contribuições de Cury (1995), Gramsci (1995), Manacorda (1991), Marx (1988 e 1989), Souza Jr. (1997 e 1999), Marx e Engels (1991 e 1998), Nosella (2004), Saviani (1999) e Snyders (1991). Na busca da resposta ao problema, para fins de organização deste texto, optou-se por observar o objeto em dois momentos: quando este manifesta sua concepção de educação e quando apresenta seu desenho curricular. Primeiramente, analisou-se as convergências e contradições entre o objeto e o referencial teórico adotado, seguindo-se, então, à contraposição dos ideais presentes nos dois momentos anunciados. Por fim, analisou-se um princípio curricular (pesquisa) assumido no projeto político-pedagógico com a forma que ele assume na trajetória de formação do curso (desenho curricular). Concluindo-se, pois, que: 1) o projeto político-pedagógico se diz, em suas proposições, contra-hegemônico orientado por uma idéia de emancipação social; 2) há contradições entre as referências assumidas no projeto e as formas propostas de sua operacionalização na trajetória de formação do curso; 3) a análise mais acurada do princípio acima indicado revela incompreensões daquilo que era apontado como referencial teórico. Tais problemas verificados no projeto do Curso impõem limites a sua materialização como projeto emancipacionista, contradizendo-se, o mesmo, paradoxalmente.

Palavras-chave: Educação e emancipação / política de formação de professores / Projeto Político Pedagógico.

Abstract

This Dissertation discusses the political pedagogical project by Centro de Educação from Universidade Federal do Pará. By means of researching documents, we intend to verify the virtuousness and limitations of this project, which is said to be an emancipationist proposal. As the emancipationism is the point of the discussion, we used the contributions of Cury (1995), Gramsci (1995), Manacorda (1991), Marx (1988 and 1989), Marx and Engels (1991 and 1998), Nosella (2004), Saviani (1999) and Snyders (1991). Looking for an answer to the problem, we divided the object into two parts: when it presents its educational concept and when it presents its curricular design. We, firstly, analyzed the consonances and contradictions between the object and the theoretical reference adopted, followed by putting against the parts in which the object was divided. Finally, we analyzed a principle which is taken upon by the political pedagogical project with the way it is in the college's curricular design. We conclude that: 1) the political pedagogical project put itself as an against-hegemonic one, led by an idea of social emancipationism; 2) we found out contradictions between the theoretical reference adopted by the project and the ways of making it concrete, which is in the college's curricular design; 3) by analyzing, more accurately, one of the principles which assigns to itself that carries the proposal of coming true, we could see an incomprehension with what was pointed as theoretical reference. The problems we verified in the college's project limit its accomplishment as a social emancipationist project.

Key-words: education and emancipation / teacher's training / political pedagogical project.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	3
-------------------------	----------

CAPITULO 1 - EDUCAÇÃO EMANCIPACIONISTA A PARTIR DO MARXISMO . 11

1.1. A sociabilidade burguesa como espaço de contradição e emancipação social	13
1.1.1 A formação humana na relação homem-natureza-sociedade	13
1.1.2 O caráter processual da educação	17
1.1.3 Sociabilidade burguesa: o capitalismo como espaço de auto-criação dos trabalhadores	21
1.2 A formação ampla em contraponto à unilateralidade	31
1.2.1 A contribuição do Marxismo à formação emancipacionista da classe trabalhadora ...	31
1.2.2 A superação da propriedade privada como premissa à formação do homem onilateral (emancipado)	35
1.2.3 Da ‘besta de carga’ ao homem consciente e o socialismo como futuro vindouro.....	38
1.2.4 A relação entre educação emancipacionista, grande indústria e escola	45
1.2.5 As versões da burguesia e do proletariado acerca da educação: os economistas filantropos <i>versus</i> Marx	48
1.2.6 Onilateralidade: a formação do homem pleno (emancipado).....	52
1.3 - O trabalho como princípio educativo	57
1.3.1 “Os trabalhadores devem impor a escola (desinteressada) do trabalho”	57
1.3.2 A expressão negativa do trabalho em Marx	59
1.3.3 A expressão positiva do trabalho em Marx	64

CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO EMANCIPACIONISTA: UM IDEAL DE UM PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO? **77** |

2.1 Quando o Projeto CED manifesta sua concepção de educação.....	82
2.1.1 As proposições do Projeto CED dizem que, este, optou pela concepção emancipatória de educação.....	83
2.1.2 As proposições do Projeto CED frente aos organismos internacionais.....	87
2.1.3 As proposições do Projeto CED criticam a política de formação de professores adotada pelo Estado brasileiro e o neoliberalismo	88
2.1.4 Os princípios curriculares do Projeto CED afirmam a formação crítica.....	90
2.1.5 As proposições do Projeto CED se contrapõem ao "aligeiramento" da formação do pedagogo.....	91
2.1.7 O Projeto CED propõe a formação continuada: formação durante toda a vida	96
2.1.8 A formação do profissional em educação "emancipacionista", nas proposições do Projeto CED.....	98
2.1.9 As proposições do Projeto CED aspiram a formação dos profissionais da educação, a partir do trabalho	100
2.1.10 As proposições do Projeto CED enfatizam a necessidade da "transformação social"	103
2.2 Quando o Projeto CED apresenta sua trajetória de formação (desenho curricular): estando "alto demais", a cera das asas de Ícaro começa a derreter	107

2.2.1 A trajetória de formação não reflete o “combate ao aligeiramento” da formação como defende o Projeto CED	108
2.2.2 Sólida formação teórica: a trajetória de formação proposta pelo Projeto CED expõe esmiuçamentos e reduções das cargas horárias das disciplinas.....	111
2.2.3 Na trajetória de formação do Projeto CED o maior destaque é dado à pesquisa	113
2.2.3.1 A proposta do “Núcleo Eletivo” para incorporar a pesquisa e aos anseios dos estudantes	119
2.2.4 Na trajetória de formação do curso de Pedagogia da UFPA, a pesquisa é concebida como aula	121
2.2.5 A trajetória de formação não reflete a relação teoria-prática proposta pelo Projeto CED	129
2.2.6 A pesquisa para emancipação: valeu a intenção do Projeto CED	133
2.2.7 A rotina do curso: mais uma disparidade entre as partes	134
2.2.8 A respeito dos professores e gestores, técnicos e discentes do curso de Pedagogia da UFPA	136
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	139
1. Conclusões acerca da educação emancipacionista a partir do marxismo.....	139
2. Conclusões acerca da análise das orientações do Projeto CED: proposições e trajetória de formação	144
2.1 Conclusões acerca das proposições do Projeto CED	145
2.1.1 O Projeto CED <i>versus</i> as Estratégias do Banco Mundial.....	147
2.2 Conclusões acerca da relação entre as proposições no Projeto CED e sua trajetória de formação: o endereço de um paradoxo	148
REFERÊNCIAS	153
 <u>ÍNDICE DOS ANEXOS</u>	
DESENHO CURRICULAR DO ISEP	2
QUADRO DEMONSTRATIVO	4
DESENHO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPA.....	5
EMENTAS DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA.....	7

INTRODUÇÃO

A emancipação social, entendida como transformação social, política e econômica da sociedade (revolução), que pode dar origem a uma sociedade assentada na igualdade entre os homens, é a categoria central desta Dissertação, pois é para ela que converge o Projeto Político-Pedagógico do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará¹, definido no documento *A reestruturação curricular do Curso de Pedagogia. Projeto Político-Pedagógico* (CEd/UFPA, 2001), que é nosso objeto de análise.

Para nós, quando a emancipação social é concebida do modo como a entendemos e, nesse sentido, como um processo que se constrói, por meio da educação dos indivíduos e que, portanto, recebe, também, a contribuição da escola financiada pelo Estado capitalista, pela formação de profissionais da educação que sejam emancipacionistas (contra hegemônicos), tipo de formação profissional que o Projeto CED diz almejar, a questão se torna muito mais interessante para estudo, pois tal proposição pode significar que os profissionais em educação de uma universidade pública se propõem a formar outros profissionais que, por serem emancipacionistas, vão disputar os espaços sociais no capitalismo, fazendo da escola um *locus* de luta de classes (SNYDERS, 1991), buscando, assim, a implementação de uma sociedade justa e igualitária. Tal proposição torna evidente, ainda, que as contradições presentes na sociabilidade burguesa atingem, inevitavelmente, as escolas – universidades (CURY, 1995).

De antemão, e de modo incisivo, comunicamos que não há, de nossa parte, a menor intenção de sobrepor a formação oriunda das escolas capitalistas, mesmo daquelas que se dizem voltadas a uma formação emancipacionista dos trabalhadores, à formação política fomentada nos partidos políticos, associações e sindicatos da classe trabalhadora, que, para nós, são os seus verdadeiros educadores, em termos emancipacionistas. A intenção é discutir

¹ Doravante denominado Projeto CED. A sigla CED significa Centro de Educação da UFPA.

as escolas capitalistas como instrumentos capazes de fomentar a discussão dos problemas vividos pelos trabalhadores, isto é, como agentes políticos que possibilitam a intervenção ativa destes nos rumos da sociedade, emancipando-a.

O texto que adiante se desenrola propõe-se a ser de cunho marxista, ou seja, sua elaboração é orientada pelas idéias de diversos estudiosos das obras de Marx e Engels envolvendo, ainda, as contribuições próprias advindas diretamente das obras destes autores.

O apelo aos demais pensadores se faz devido à complexidade de analisar o Projeto CED unicamente à luz do pensamento de Marx. É por isso que, ao longo do texto, é largo o uso de expressões tais como *apud* e *segundo*. É vasto, também, o número de notas de rodapé, que têm a finalidade de ilustrar e, em alguns casos, de ampliar (com passagem de obras dos autores abordados, poesias, músicas) a compreensão do leitor acerca do capítulo, seção, tópico discutido. Algumas delas são de cunho do próprio autor da Dissertação, como será notado ao longo do texto.

Seria ainda mais difícil o desenvolvimento deste trabalho à luz das idéias de Marx pelo fato de este autor, juntamente com Engels, não ter se dedicado sistematicamente à elaboração de idéias voltadas à educação da classe trabalhadora e, ainda, devido à temporalidade em que se dá a mencionada reestruturação do curso de Pedagogia.

O tema em questão exigia um referencial marxista da educação e não uma pesquisa acerca do que explicitam as obras de Marx sobre a educação e sua relação com a classe trabalhadora, mesmo porque diversos autores já se dedicaram a esta tarefa. Dentre os diversos trabalhos acerca dos ideais marxistas de educação destacamos ao longo nesta Dissertação os de Manacorda (1991), Souza Júnior (1997-1999), Snyders (1981), Gramsci (1995), Gramsci (*apud* Nosella, 2004), Saviani (1999) e Cury (1995).

Nossa análise recai de modo significativo sobre todo o Projeto CED, aqui considerado como política institucional da educação, atingindo-o, inclusive, sobre sua

trajetória de formação (desenho curricular). Portanto, para nós importa investigar, a partir de referenciais marxistas o ideário emancipacionista "expresso" no Projeto, para tanto, dirigimos o foco, também, à organização de sua trajetória de formação proposta.

Mas, por que autores marxistas discutindo um projeto político-pedagógico que não se manifesta explicitamente como pertencente a esta corrente de pensamento? Porque o Projeto CED, embora não se expresse como marxista, traz, em sua face, manifestações claras em defesa de uma sociedade diferente da capitalista, que seja “humana”, “democrática”, “justa”, emancipada; lança uma série de críticas à forma de organização teórica e prática do capitalismo atual (neoliberalismo) e se expressa, constantemente, em defesa da formação de profissionais em educação que sejam emancipacionistas e, portanto, busquem a transformação da sociedade capitalista em uma sociedade igualitária.

No mesmo sentido, os autores marxistas que discutem a formação da classe trabalhadora voltada à emancipação social apresentam a escola como capaz de contribuir, embora de modo limitado, à luta por esta emancipação. Para os marxistas, os partidos políticos, sindicatos e associações da classe trabalhadora são os principais fomentadores da formação política dos trabalhadores. Todavia, estes não negam que a contribuição "limitada" da escola capitalista é parte de um processo educativo maior, que é a emancipação social como um todo (revolução²).

Além do mais, o marxismo subsidia, mais ou menos, a maioria das vertentes de pensamento que se dedicam a este mesmo fim (de emancipação social). Para os marxistas, a sociabilidade burguesa é contraditória, pois, ao mesmo tempo em que, nesta, os trabalhadores são explorados, submergindo em condições semelhantes às de um animal “pensante”, uma “besta de carga”, a mesma, possibilita-lhes refletirem acerca das suas condições de explorados, formando-se a partir do trabalho e suas contradições.

² A expressão revolução, nesta Dissertação, é concebida como sinônimo de emancipação social, como a estamos entendendo.

Os capítulos desta Dissertação apresentam esta compreensão acerca da sociabilidade burguesa e, também, concebem a escola como capaz de contribuir, embora de modo limitado, para a educação da classe trabalhadora e oferecem respostas ao problema que se apresenta quando analisamos o Projeto CED. Assim, questionamos: é possível afirmar, com base no marxismo, que o projeto político-pedagógico do Curso de Pedagogia da UFPA é coerente como projeto emancipacionista?

Nesse sentido, o primeiro capítulo, denominado *Educação para a emancipação a partir do marxismo*, volta-se diretamente à reconstrução de um arcabouço teórico que nos permita compreender o que é uma educação da emancipação a partir do marxismo. Discutimos, neste primeiro momento, a forma de educação emancipacionista proposta pelos autores marxistas, ou seja, uma educação que se desenvolve no âmbito da sociedade capitalista e almeja substituí-la por uma outra sociedade assentada na igualdade entre os homens, que possibilite a formação plena dos mesmos.

Evidentemente, pelo fato de o nosso objeto de análise se constituir em um projeto político-pedagógico que se autoproclama voltado a uma formação profissional que contribua para a emancipação da classe trabalhadora, a partir da escola capitalista, a nossa maior atenção se volta, nos autores referenciados, às suas contribuições à emancipação social. Todavia, não fazemos "vistas grossas" à discussão acerca da formação do homem onilateral, ou seja, a formação plena do homem, que se articula com a educação emancipacionista desenvolvida, pelas escolas capitalistas, os partidos políticos, sindicatos e associações da classe trabalhadora comprometidos com tal propósito, ainda no capitalismo.

Para a análise do Projeto CED, partimos, portanto, de três idéias que consideramos fundamentais, que são: 1. A sociabilidade burguesa como espaço de contradição e emancipação social; 2. A formação ampla em contraponto à unilateralidade e 3. O trabalho como princípio educativo. Tais idéias corporificam o primeiro capítulo.

A nossa discussão acerca d'*A sociabilidade burguesa como espaço de contradição e emancipação social* se volta ao reconhecimento das principais características da sociabilidade burguesa, de como os trabalhadores são reconhecidos neste espaço e, ainda, de que educação é possível aos mesmos nas condições de exploração nas quais se encontram.

No que se refere à questão d'*A formação ampla em contraponto à unilateralidade*, apresentamos a compreensão que os pensadores marxistas têm acerca da emancipação social demonstrando que, apesar dos limites da formação sob a lógica do mercado capitalista, estes vêem possibilidades à formação ampla do homem e nunca defendem a formação unilateral da classe trabalhadora, ou seja, aquela que se volta apenas ao atendimento das demandas do mercado de trabalho capitalista. Mesmo no âmbito do capital, é possível, segundo os mesmos, a formação política da classe trabalhadora, uma formação que possibilite a sua emancipação.

Ao abordarmos a questão d'*O trabalho como princípio educativo*, discutimos a possibilidade de a categoria trabalho ser entendida como meio de educação da classe trabalhadora. Buscamos, assim, romper com o estigma colocado pela burguesia³ sobre o trabalho (embora não seja esta classe social a responsável pela origem de tal pensamento que afirma existir apenas o lado negativo do trabalho), com o argumento de que, ao mesmo tempo em que possui sua expressão negativa, como agente que conduz o homem às condições subumanas na atualidade – pelas contradições que lhe são próprias –, possibilita, contrariamente, a sua constituição como ser diferente dos outros animais, influenciando também sua organização como classe emancipacionista.

Apresentamos o trabalho como principal fator educativo na formação do homem. Discutirmos, ainda, a relação entre trabalho intelectual e trabalho prático apresentando as distinções entre as visões da burguesia e dos autores marxistas.

³ “Por burguesia entende-se a classe dos capitalistas modernos, proprietários dos meios de produção social que empregam o trabalho assalariado [...]” (Nota de F. Engels à edição inglesa do *Manifesto do Partido Comunista* de 1848. In: MARX e ENGELS, 1998: 2).

No segundo capítulo, procedemos à apresentação das orientações educacionais propostas pelo Projeto CED, seguida de sua respectiva análise. Tal análise desenvolve-se nos dois seguintes momentos: 1) *Quando o Projeto CED manifesta sua concepção de educação*, que entendemos como apresentação das proposições do mesmo (pensamento educacional proposto e profissional em educação almejado) e 2) *Quando o Projeto CED apresenta a trajetória de formação do curso de Pedagogia da UFPA (desenho curricular e o currículo do curso)*, que entendemos como meio pelo qual o mesmo pretende efetivar, na prática, as proposições apresentadas.

Para todos os efeitos, esta divisão é meramente didática e, portanto, não implica uma divisão real do nosso objeto de análise. Isto quer dizer que as possíveis impressões positivas ou negativas, no sentido da aproximação ou não entre uma "parte" e o referencial teórico adotado não significa, de nossa parte, uma afirmação acerca do Projeto CED como um todo, mas, apenas, sobre a questão da qual se trata no momento. Ao esclarecer esta metodologia, pretendemos dizer que, sob quaisquer circunstâncias, não se deve tomar as conclusões apontadas, acerca de uma das "partes", pelo todo do objeto, pois tal entendimento não condiz com o que, na verdade, possamos querer afirmar.

A nossa conclusão também será apresentada considerando cada uma dessas supostas "partes" do Projeto CED, porém, não nos esquecemos de que as orientações educacionais do Projeto CED são compostas pelas idéias presentes em todo o seu corpo. É nesse sentido que a nossa divisão didática não interfere na apresentação de uma conclusão de cunho geral da sua orientação, como faremos.

As seções dos dois capítulos desta Dissertação apresentam, internamente, uma grande quantidade de tópicos, que são interferências nossas, visando facilitar a leitura e a compreensão de questões que consideramos fundamentais. Os tópicos, portanto, são

ilustrativos e não interferem no desenvolvimento "normal" do texto, de tal modo que, em uma segunda leitura, pode-se dispensá-los.

Inicialmente, ainda tratando do nosso segundo capítulo, apresentamos o contexto histórico em que se deu o surgimento do Projeto CED demonstrando que o mesmo surge como elemento contestador da educação almejada pela classe burguesa, via organismos internacionais⁴, que se volta apenas à formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho (embora de modo diferenciado, quando consideramos as modificações na formação dos profissionais em educação desde a revolução industrial até nossos dias) propondo, o mesmo, que, além dessa formação técnica, o profissional da educação deve ter a oportunidade de fazer-se crítico e capaz de emancipar-se.

Então, no primeiro momento, ou seja, *Quando o Projeto CED apresenta manifesta sua concepção de educação*, procedemos à análise documental buscando expor, primeiramente, suas possíveis aproximações e disparidades com o pensamento emancipacionista dos autores marxistas referenciados ao longo do primeiro capítulo. Verifica-se, principalmente, como a categoria emancipação social, no sentido em que a compreendemos, reflete-se ao longo das orientações teóricas propostas pelo Projeto CED.

No segundo momento, *Quando o Projeto CED apresenta a trajetória de formação do curso de Pedagogia da UFPA (desenho curricular e currículo do curso)*, dedicamo-nos à análise do desenho curricular do curso a partir das proposições, ditas emancipacionistas, expostas. Aqui, buscamos, acima de tudo, verificar se a referida trajetória apresenta elementos que possibilitem a efetivação da formação emancipacionista que o Projeto CED diz almejar, ou seja, queremos saber como as orientações se materializam por meio da trajetória de formação proposta. Neste momento, também, analisa-se o princípio curricular da *pesquisa*

⁴ O Projeto CED destaca, entre os organismos internacionais, o Banco Mundial.

como meio de intervenção na realidade, buscando verificar como, sendo este o princípio curricular de maior destaque no Projeto CED, é concebido.

Por fim, lançamos, apesar de não ser o objetivo da pesquisa, a hipótese de que o Projeto CED apresenta convergência de expressões com as orientações presentes no documento *Educação superior na América Latina e no Caribe: documento de estratégia* (Banco Mundial, 1998), apesar das manifestações em contrário aos interesses daquele organismo multilateral.

As considerações finais trazem as afinidades e disparidades existentes entre o Projeto CED e os autores por nós referenciados no primeiro capítulo. Destacamos, entretanto, que: 1) o Projeto CED se expressa, em suas proposições, como sendo contra-hegemônico, ou seja, orienta-se por um ideal emancipacionista; 2) existem contradições entre as proposições assumidas no Projeto CED e as formas propostas para sua operacionalização, presente na trajetória de formação do curso de Pedagogia; e 3) a análise mais acurada de um dos princípios assumidos em suas proposições (princípio da *pesquisa como meio de intervenção na realidade*), frente a sua trajetória de formação revela incompreensões acerca daquilo que era apontado como referencial teórico.

Tais problemas, verificados no projeto curso, impõem limites para a sua realização como projeto de emancipação social.

A nossa tese, comprovada, por fim, nos dá conta de que o Projeto CED não efetiva a formação emancipacionista que diz almejar.

CAPITULO 1 - EDUCAÇÃO EMANCIPACIONISTA A PARTIR DO MARXISMO

Os elementos materiais de uma subversão total são, de um lado, as forças produtivas existentes e, de outro, a formação de uma massa revolucionária que se revolte, não só contra as condições particulares da sociedade existente até então, mas também contra a “atividade total” sobre a qual se baseia (MARX e ENGELS, 1991, p. 73. Grifo do autor).

A compreensão do que poderia ser uma educação que contribua, mesmo de modo limitado, para a emancipação social, ou seja, uma educação emancipacionista, a partir do marxismo, implica a consideração de várias questões internas ao pensamento de Marx, inclusive como autor que não se dedicou em obras completas ao estudo da educação, mas que defendeu melhorias no ensino ofertado à classe trabalhadora (MARX, 1988), e, além disso, ao longo de suas obras, analisou a sociedade capitalista apresentando argumentos em defesa da revolução social, como projeto educativo e emancipacionista da humanidade (SOUZA JÚNIOR, 1997).

Com base nesse pressuposto (o de que a educação deve ser um instrumento de luta pela emancipação social) é que, neste primeiro capítulo, construiremos um arcabouço teórico que nos permita analisar o Projeto CED, buscando obter resposta acerca de como este se manifesta, em suas orientações educacionais, pelas quais se diz emancipacionista e, ainda, apontando os seus limites e virtudes, a partir de um referencial marxista.

Portanto, não se trata de comparar o que diz o Projeto CED com o marxismo, já que este não se manifesta como pertencente a esta vertente de pensamento, mas ter o marxismo como referência de análise, já que ambos os pensamentos convergem para a categoria emancipação social.

Os autores que norteiam a nossa discussão são Souza Júnior (1997 e 1999), Cury (1995), Manacorda (1991), Nosella (2004), Gramsci (1995), Snyders (1991), Saviani (1999),

além do próprio Marx (1988 e 1989) e Marx e Engels (1991 e 1998). Apesar de reconhecermos a existência de algumas diferenças entre estes autores, consideramos que os seus escritos convergem, no que diz respeito à educação como instrumento de luta para a emancipação humana.

Buscando organizar os principais elementos teóricos acerca de uma pedagogia de base emancipacionista, dividimos este capítulo em três seções, que se desdobram em diversos tópicos. São elas: 1. A Sociabilidade burguesa como espaço contradição e emancipação social; 2. A formação ampla em contraponto à unilateralidade e 3. O trabalho como princípio educativo. Consideramos esta divisão fundamental para a compreensão dos ideais marxistas da educação e posterior análise do Projeto CED.

1.1. A sociabilidade burguesa como espaço de contradição e emancipação social⁵

1.1.1 A formação humana na relação homem-natureza-sociedade

Segundo Souza Júnior (1997), a relação homem-natureza-sociedade seria o fator preponderante na formação do homem, em seu sentido histórico e emancipado. Ao dialogar com Marx, este autor expressa que:

[...] a relação entre homem e natureza é precisamente o sentido do processo histórico, pois a natureza embora exista anterior ao homem e independente dele, sua história sem a ação do homem não constitui questão interessante. Mas a essência humana são as relações sociais, isto é, a essência genérica do homem é a sociabilidade⁶, então associados os homens em sua atividade

⁵ É dia de finados do ano de 2005 e, então, eu saio da casa, onde passo alguns dias, para caminhar. Não muito longe dali, eu a avisto. Ela está sentada sob a sombra de uma das frondosas mangueiras da Praça da República, de Belém, Pará. Está bem mais suja e cansada do que da última vez que a vi, há alguns dias atrás. Suas roupas estão bastante gastas e são as mesmas que usava... Está sempre com as mesmas roupas: um short azul escuro e uma blusa mais escura. Seus pés descalços, também, estão bastante sujos. Ah, o nome dela eu já perguntei, mas tive a impressão de que se sentiu policiada e saiu de perto. Acho que, há muito tempo, ela não fala com ninguém. Ela não me disse seu nome, mesmo com muita insistência minha. Ela não disse nada. Então, o que eu sei sobre essa mulher é que ela vaga sozinha por esta praça há meses, dia e noite. Sem banho, perfume, família, livros, roupas limpas, sapatos e tantas outras coisas. Ela deve se alimentar de alguma comida, mas acho que não vem direto de nenhuma panela... Acho que ela come coisas do lixo ou restos que lhe dão. Sendo sincero, acho que ela mora ali mesmo na Praça da República e estou certo disto. Ela se parece com um homenzinho das cavernas, em 2005, mas, ela não é uma daquelas moças desarrumadas que, às vezes, aparecem nos out-doors, não. Eu sei que existem milhões de pessoas que "não tem nem com quem contar" (Holanda, 1970). Na mesma praça existem uns que blasfemam, sem parar, contra não sei o quê... ou quem. Mas ela possui algo de *bacana* que pode ilustrar um pouco, ou mesmo quase tudo do que queremos dizer nessa Dissertação: é que, na praça onde ela leva essa vida dos diabos, localiza-se, logo em frente a mangueira que ela está sentada sob a sombra, o famoso "Theatro da Paz", onde grandes eventos culturais acontecem e muita gente vai assistir. Ali, podemos encontrar, também, o Teatro Waldemar Henrique e o "Museu Commercial". Do outro lado da avenida Presidente Vargas, por onde, há poucos dias, passou a berlinda com a estátua de Maria, mãe de Jesus Cristo, localiza-se o Hilton Hotel, no qual muitas pessoas ricas e importantes se hospedam, inclusive a seleção brasileira de futebol esteve por lá, o Banco da Amazônia S/A, onde tem muito dinheiro e, se entortamos o pescoço mais um pouco avistaremos, do outro lado da praça, conjuntos residenciais caríssimos. Ah, na praça, localiza-se também o "Bar do Parque", onde muitas pessoas vão beber, conversar e se divertir... E a nossa "homenzinho das cavernas" lá debaixo da sombra mangueira, sentada e olhando, acho que para os seus pés sujos. Ninguém pode negar que, naquela praça, tudo indica algum um tipo de riqueza material ou cultural, menos aquilo que sobrou de uma mulher... Será que ela já assistiu a alguma peça teatral no Theatro da Paz, ou mesmo já entrou lá? Teria algum dia se hospedado, em bons trajes, no Hilton Hotel? Teria uma conta secreta "recheada" no Banco da Amazônia S/A, ou um apartamento luxuoso em um dos residenciais que ficam ali perto? Tomou cervejas com os amigos no Bar do Parque? Será que a estátua de Maria se preocupa com ela? Será que posso chama essa mulher de Rainha da Contradição?

⁶ Para CURY (1995, p. 67) ao discutir Educação e Totalidade "A educação é uma totalidade de contradições atuais ou superadas, aberta a todas as relações, dentro da ação recíproca que caracteriza tais relações em todas as esferas do real. A ação recíproca entre essas esferas do real se media mutuamente através das relações de produção, relações sociais e relações político-ideológicas. [...] As relações implicam recíproca e contraditória entre as classes fundamentais. Se tais relações implicam a presença das classes dominantes é porque implicam a presença das classes dominadas. A essência dessas relações sob o capitalismo, é de serem relações de luta. Esta luta atinge a totalidade da sociedade, afetada pela gestão hegemônica da classe dominante cujo fundo social é deduzido da mais-valia. Percebe-se, pois, que as relações sociais são relações econômicas (pela apropriação da mais-valia), são relações políticas (pela gestão hegemônica da mais-valia) e são relações ideológicas (pela tentativa de representá-las e difundi-las de modo abstrato). [...] **A educação como conjunto totalizante dessas relações busca uma compreensão global do fenômeno educativo, como ele se define frente a si e ao todo.**

prática sobre a natureza, e dessa relação se obtém os meios materiais necessários à existência humana, cujo caráter social, por sua vez, é uma exigência histórica (SOUZA JÚNIOR, 1997, p. 2).

Assim, para este autor, o homem é um ser inacabado que se constrói constantemente, por meio das suas relações com a natureza e com a sociedade. Por isso, ele (o homem) busca o constante aperfeiçoamento das “relações fundamentais” que podem tornar a existência humana cada vez menos difícil. O trabalho do ser humano é uma relação fundamental entre ele e a natureza em busca de uma vida melhor, menos violenta e mais humana. Ao contatar a natureza para se servir dela o homem aprende e se modifica juntamente com ela.

A construção de uma "nova" sociedade, ou seja, avançar historicamente, depende da superação, por parte do homem, das relações sociais em que vive, emancipando-se das relações duras da “atualidade” e da efetivação, por este, de movimentos sociais contra-hegemônicos, voltados para a superação do que é que é “velho” historicamente.

Quando a humanidade supera uma etapa histórica, realiza pelo ato político a sua emancipação perante as relações sociais e de produção encontradas. Ora mais depressa, ora mais lentamente, com possíveis retrocessos, assim se desenvolve a história da humanidade. Inegavelmente, nessas lutas pela superação das relações sociais, que sustentam a sociedade "velha", o homem se educa e, por conseguinte, modifica-se.

Para Sousa Júnior (1997), que não considera que os trabalhadores devam ter a escola como único *locus* de aprendizagem - pois entende a educação do homem como algo para além desta -, a constituição do homem se dá em dimensão e amplitude que extrapolam o âmbito da escola meramente formal. Observa-se, de imediato, que o autor não descarta a possibilidade de a escola formal servir como instrumento de formação emancipacionista dos trabalhadores (em educação).

Sem isso a educação passa a ser visualizada e difundida como uma abstração, ou melhor, como uma dissimulação de seus reais componentes (Grifo nosso).

Para Arroyo (1995), os trabalhadores também devem lutar pela educação ampla e não apenas pela instrução para o trabalho, pois a instrução apenas os qualifica como mão-de-obra para o mercado de trabalho⁷. Este pensamento é similar ao apresentado por Souza Júnior (1997).

Segundo Souza Júnior (1997), as relações interpessoais, mesmo aquelas mais rudes entre patrão e empregado, no interior do capitalismo, por exemplo, também fomentam sua negativa e a resistência por parte dos trabalhadores. Não esqueçamos que a escola é um lugar privilegiado em termos de relações interpessoais.

Sendo o capitalismo um sistema em que uma classe (a burguesia) possui poderes econômicos e ideológicos bem maiores do que a outra classe (os trabalhadores), é justamente no acirramento das contradições emergentes desta relação díspar que se assenta importância da educação desta segunda classe⁸. Portanto, as relações interpessoais se dão em um ambiente de contradições sociais e são relações históricas.

Buscando firmar suas bases argumentativas de que o processo histórico de formação do homem surge como um processo educativo, Souza Júnior (1997) dialoga com o filósofo italiano Mondolfo que, ao comentar a terceira Tese de Marx sobre Feuerbach, revela-nos a existência de dois momentos especiais na formação do homem: “A práxis revolucionária da exterioridade que uma vez transformada atua ao mesmo tempo sobre o homem ativo, e as relações sociais intersubjetivas que são concomitantes” (MONDOLFO apud SOUZA JÚNIOR, 1997, p. 3).

Conforme a passagem acima, existem dois modos pelos quais os homens se educam:

1) quando entram em contato com a própria história desenvolvida (relação homem-natureza,

⁷ “[...] O capitalismo tem sido esperto em garantir um mínimo de educação escolar básica para as classes trabalhadoras continuando a reprimir o direito à educação. A burguesia tem tentado distrair o povo e os profissionais da educação para reduzir o direito à educação apenas à entrada e permanência durante alguns anos na escola” (ARROYO, 1995, p. 80).

⁸ Nenhuma forma de organização social (escola, família, igreja, partidos políticos etc.) está imune às contradições que atingem o modo de produção capitalista.

da qual o homem faz parte), quando este é educado pelas “coisas” com as quais se depara em sua atualidade e 2) pelo contato com outros indivíduos que fornecem e recebem dele informações em uma relação constante de troca. Estas duas etapas são interdependentes e não podem ser dissociadas.

Notamos, então, a importância da relação entre o homem e a natureza e, também, das relações intersubjetivas. Pela relação homem-natureza o homem apreende para sua formação as condições históricas desenvolvidas contraditórias (CURY, 1995) e, pelas relações intersubjetivas pode, ao relacionar-se com outros indivíduos, aprender e ensinar acerca das condições de desenvolvimento encontradas na sua relação com a natureza e das suas condições de vida, indicando, assim, a similaridade ou a disparidade entre as duas partes. Isto significa formação histórica e interpessoal.

Se o homem se constrói ao relacionar-se com a natureza e com os seus semelhantes intersubjetivamente a cada instante, podemos, então, afirmar que o período em que este frequenta a escola capitalista pode ser entendido como um “momento” da sua formação e, por isso, mesmo a escola capitalista⁹ contribui para a formação contraditória do homem possibilitando-lhe discernir se as condições históricas de desenvolvimento da produção material se refletem na melhoria das suas condições de vida ou se, pelo contrário, na sua relação com a produção material, pelo seu trabalho, agrava-se a sua exploração como mão-de-obra, não se refletindo, portanto, como melhorias para ele.

⁹ Segundo Cury (1995, p. 71. Grifo nosso) “[...] A educação, enquanto instrumento de disseminação de um saber mais abrangente, entra em contradição com a sociedade capitalista. **O saber enquanto intenção pode vir a ser apropriado (tornar próprio) pelas classes subalternas [...].** No mesmo sentido cabe, também, a contribuição de Lefebvre quando este afirma que: “Em que pese os esforços da instituições, a contradição introduz-se no conhecimento pelo simples fato de que não há barreira entre o conhecimento ‘positivo’ e o aspecto negativo, o pensamento crítico (LAFEBVRE apud CURY, 1995, p. 70).

1.1.2 O caráter processual da educação

A idéia, por meio da qual se compreende que o processo histórico de sociabilidade humana é educativo e possibilita a construção do homem leva-nos a observar, como diz Mondolfo (apud SOUZA JÚNIOR, 1997, p. 3), que “a educação dos cinco sentidos é obra de toda a história do mundo até hoje”. Assim, também os profissionais em educação representam, na atualidade, todo um acúmulo de forças históricas desenvolvidas pelo homem, através do trabalho, ao longo da sua existência. Esta condição é ineludível da existência desses profissionais. Vemos-nos diante da necessidade de afirmar que, embora nem tudo esteja "posto e colocado", como expressam os pensadores positivistas, na vida do trabalhador em educação nem tudo está à disposição para que este implemente as mudanças que melhor lhe convém. Admitir que existem "coisas" que não podem ser mudadas é ser, antes de tudo, dialético.

Souza Júnior (1997) afirma que, consideradas as semelhanças entre as afirmações de Marx e Mondolfo, acerca da formação histórica dos cinco sentidos, a formação humana pode ser compreendida em seu modo processual, considerando que toda subjetividade se constrói na relação com a objetividade que se apresenta. Esta constatação contribui para entendermos que a formação do homem é algo que se constrói a partir do contato direto deste com a realidade objetiva, onde os sujeitos se encontram inseridos e em relação com os outros homens, como afirmamos no tópico anterior. Também serve para observarmos que os indivíduos são influenciados pelo meio e, como estes são parte do meio, se modificam.

A compreensão da educação como um processo que envolve toda a vida do homem também está presente na contribuição de Enguita (apud SOUZA JÚNIOR, 1997, p. 3), quando afirma que:

A educação ou formação apresenta-se em Marx, para empregar a expressão de A. Santoni Rugiu, como um ‘componente’ inseparável de toda a vida do homem e reduzir esse componente à educação que se ministra no âmbito escolar seria apenas agarrar-se à concepção burguesa de educação, ao

reflexo ideológico do estágio atual da divisão do trabalho, que converteu a educação em um ramo separado.

Com base na afirmação acima, compreendemos que a educação, para Marx, se desenvolve durante toda a vida e não apenas no ambiente estrito da “escolarização”¹⁰. Essa constatação nos leva a entender que se a educação capitalista (contraditória) perpassa toda a vida do trabalhador, este, fatalmente, terá uma formação contraditória durante a sua vida inteira. Não há, portanto, do ponto de vista da formação, no âmbito do capitalismo, homens perfeitos, “puros”. Pelo contrário, a perfeição do homem está justamente em sua formação contraditória. Nesse sentido, o caráter processual da educação humana é, portanto, um processo candente e perene¹¹ de formação de forças que se afirmam e, ao mesmo tempo, das que se opõem ao sistema capitalista. Todavia, não se pode negar que, quando no meio social apresentam-se dificuldades que impedem o amadurecimento das idéias contraditórias, os trabalhadores podem reforçar os interesses da burguesia¹².

Por ser intrínseco ao capitalismo, o desenvolvimento das forças da sua negação torna possível que, mesmo pelas necessidades vitais dos trabalhadores, surjam organizações de trabalhadores (partidos políticos, sindicatos e associações) que defendam seus interesses de classe tanto no âmbito do próprio sistema burguês para além de suas fronteiras. Se os profissionais da educação estão envolvidos na luta contra-hegemônica (PORTELLI, 1977), então podemos dizer que a luta destes pode se desenvolver também no ambiente de trabalho,

¹⁰ Tese de Souza Júnior (1997).

¹¹ Está aqui a explicação para o fato de, embora a classe burguesa elimine vitalmente os indivíduos mais destacados politicamente entre os trabalhadores, sempre surgirem novos indivíduos com as mesmas características. O processo de revigoramento dos trabalhadores com características de lutas é semelhante ao que ocorre com as tundras do norte.

¹² A esse respeito, nos diz Cury (1995, p. 80): “[...] Com efeito se *os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os dominantes*, a ênfase no dominante nem sempre permitiu inferir a existência do seu contraditório: as idéias dos dominados como idéias dominadas e como algo produzido por eles. [...] Gramsci vê essas idéias no *bom senso*, ou seja, no *núcleo sadio* do *senso comum*. Esse *bom senso* se baseia em uma certa dose de experiência vivida e de observação direta da realidade. Sem esse núcleo, seria impossível às classes subalternas libertar-se da ideologia que a classe dominante verte sobre elas. Esse núcleo resiste à dirigência impositiva da classe dominante. Negar essa negatividade, embora incipiente, implica afirmar uma concepção segundo a qual as classes subalternas são puramente receptivas, passivas e condicionadas *de fora*. Afirmar o *bom senso* é afirmar um mínimo de reflexão própria das massas, a partir do qual se torna possível uma elaboração mais coerente e homogênea desse núcleo” (Grifos do autor).

ou seja, a escola será um espaço em disputa, um espaço também de luta de classes, como afirma Snyders (1981, p. 105), ao tratar da “escola como local de lutas”:

A escola é um local de luta, o teatro em que se defrontam forças contraditórias – e isto porque já faz parte da essência do capitalismo ser contraditória, agir contra ele próprio, criar os seus “próprios coveiros”. O patronato prefere sacrificar a qualificação a assumir as despesas inerentes e sobretudo os riscos sociais; o patronato prefere moderar a ciência. [...] a seleção escolar assim instituída não só é injusta como é até contrária às necessidades da produção e trava ao mesmo tempo a extensão e satisfação das necessidades, portanto, da escolha de carreiras.

Segundo Souza Júnior (1997), tanto Mondolfo como Enguita chegam a conclusões semelhantes acerca da educação e contribuem para a organização do pensamento emancipador. Ambos reconhecem o vínculo da educação com um projeto emancipacionista da sociedade, como estamos indicando¹³.

Nesse sentido, acreditamos ser um exemplo de proposta emancipacionista a “escola do trabalho desinteressado”, de Gramsci (cf. NOSELA, 2004). Esta escola proposta por Gramsci serviria como fomentadora da contradição ao pensamento educacional burguês e consideraria o trabalho como genuinamente educador¹⁴. Uma escola que não se volta ao atendimento das demandas do mercado capitalista, mas ao contrário, almeja a formação técnica e política dos trabalhadores para a emancipação da sociedade.

Outra contribuição de Souza Júnior (1997) ao pensamento emancipacionista da educação aparece quando este afirma que: “o homem é um ser que se constrói no conjunto das relações, num movimento constante, num processo infinito” (SOUZA JÚNIOR, 1997, p. 5).

Como podemos notar, o mesmo processo de formação que se dá sob determinações concretas da sociedade burguesa, na qual os trabalhadores encontram-se na condição de

¹³ Snyders (1981, p. 105-6.) afirma: “**A escola não é o feudo da classe dominante, ela é terreno de luta entre a classe dominante e a classe explorada; ela é o terreno em que se defrontam as forças do progresso e as forças conservadoras. O que lá se passa reflecte a exploração e a luta contra a exploração.** A escola é simultaneamente reprodução das estruturas existentes, correia de transmissão da ideologia oficial, domesticação – mas também ameaça à ordem estabelecida e possibilidade de libertação. O seu aspecto reprodutivo não a reduz a zero: pelo contrário, marca o tipo de combate a travar, a possibilidade desse combate, que ele já foi desencadeado e que é preciso continuá-lo. É esta dualidade, característica da luta de classes, que institui a possibilidade objectiva de luta” (Grifo nosso).

¹⁴ No tópico 1.3 discutiremos melhor essa questão.

pertencentes ao capital antes mesmo de venderem sua mão-de-obra ao capitalista, possibilita o fortalecimento da consciência de classe dos trabalhadores, como nos diz Marx (1998, p. 10) ao referir-se à indústria:

Com o desenvolvimento da indústria, no entanto, o proletariado¹⁵ não cresce unicamente em número; concentra-se em massas cada vez maiores, fortalece-se e toma consciência disso. Os vários interesses e as condições de existência dos proletários se igualam, à medida que a máquina aniquila todas as distinções de trabalho, reduzindo todos os salários a um único nível igualmente baixo. A concorrência crescente dos burgueses e as conseqüentes crises comerciais tornam os salários ainda mais instáveis. O aprimoramento contínuo e o rápido desenvolvimento das máquinas tornam a condição de vida do trabalhador cada vez mais precária; os conflitos individuais entre o trabalhador e o burguês assumem cada vez mais o caráter de conflito entre duas classes. A partir daí os trabalhadores começam a formar uniões (sindicatos) contra os burgueses; atuam em conjunto na defesa dos salários; fundam associações permanentes que os preparam para esses choques eventuais. Aqui e ali a luta se transforma em motim.

Pela passagem acima fica claro que os trabalhadores não apenas se desenvolvem, mas ao se desenvolverem arrastam consigo, também, o desenvolvimento do sistema capitalista numa permuta infindável cujo destino não pertence exatamente à classe dominante, mas apenas à história.

O avanço da consciência da classe trabalhadora está diretamente ligado ao desenvolvimento das contradições próprias da indústria e – embora isso não ocorra de modo automático – é esse desenvolvimento mútuo que permite aos trabalhadores compreenderem, primeiramente, a sua condição de explorados e, por conseguinte, que a luta coletiva é a melhor forma de defenderem seus interesses de classes contra os ataques burgueses.

O caráter processual da educação, portanto, é a marcha pela qual o homem avança historicamente, do ponto de vista teórico e físico. Na educação isso ocorre quando o educador se depara com todo o conhecimento desenvolvido ao longo da história, ao mesmo tempo em que também se depara com um aluno que é resultante do desenvolvimento dos seres humanos.

¹⁵ “Entende-se por proletariado, a classe de assalariados modernos que, não tendo meios próprios de produção, são obrigados a vender sua força de trabalho pra sobreviverem”. (Nota de F. Engels à edição inglesa do *Manifesto do Partido Comunista* de 1848. In: MARX e ENGELS, 1998, p. 2).

Entender esse processo é um passo importante para a construção de uma sociedade emancipada, pois coloca a necessidade da formação de homens capazes de conhecer, refletir e emancipar a sociedade.

1.1.3 Sociabilidade burguesa: o capitalismo como espaço de auto-criação dos trabalhadores¹⁶

Do mesmo modo que observamos que o homem, na sua formação, faz uso de toda a herança histórica e social, devemos notar, também, que esta formação ocorre em um espaço de profunda contradição. Nesse sentido, MARX (1998, p. 2) nos diz que “a história de toda sociedade existente até hoje tem sido a história das lutas de classes”. Isto quer dizer que a formação dos homens, principalmente os mais oprimidos, sempre os impulsionou à contestação da situação em que viviam em determinada época.

A compreensão da sociabilidade capitalista como contraditória é fundamental para entender o “como se forma um educador transformador no interior de um ambiente propício à formação de trabalhadores conservadores?” A educação, quando também compreendida para além dos muros da escola, é um fator fomentador da formação da consciência dos trabalhadores.

O trabalho humano é marcado pela alienação do produto e da atividade¹⁷, que atinge,

¹⁶ “A reprodução capitalista não é somente reprodução da relação: é sua reprodução sempre em escala crescente; e na mesma medida em que, **com o modo de produção capitalista, se desenvolve a força produtiva social do trabalho**, cresce também a riqueza acumulada em oposição ao operário” (MARX apud CURY, 1995, p. 39. Grifo nosso).

¹⁷ A alienação do produto é aquela em que o trabalhador não tem, após o processo produtivo, condições de identificar seu trabalho no corpo da mercadoria que vai a venda. Já alienação da atividade é aquela que se dá durante o processo de produção. (2001, p. 5) ajuda-nos na compreensão do que estamos querendo dizer: “Alienação. No sentido que lhe é dado por Marx, ação pela qual (ou estado no qual) um indivíduo, um grupo, uma instituição ou uma sociedade, se torna (ou permanece) alheios, estranhos, enfim, alienados [1] aos resultados ou produtos de sua própria atividade (é a atividade ela mesma), e/ou [2] à natureza na qual vivem, e/ou [3] a outros seres humanos, e – além de, e, através de [1], [2] e [3] – também [4] a si mesmos (às suas possibilidades humanas constituídas historicamente). Assim concebida, a alienação é sempre alienação de si próprio ou auto-alienação, isto é, alienação do homem (ou de seu ser próprio) em relação a si mesmo (às suas possibilidades humanas) através dele próprio (pela sua própria atividade). E a alienação de si mesmo não é, apenas, uma entre outras formas de alienação, mas a sua própria, essência e estrutura básica. Por outro lado, a “auto-alienação” ou alienação de si mesmo, não é apenas um conceito (descritivo), mas também um apelo em favor de uma modificação revolucionária do mundo (desalienação).

em todos os sentidos, os trabalhadores. Assim, a sociabilidade burguesa, em seu conjunto, é contraditória (positiva, pela quantidade de produtos e o avanço tecnológico que satisfazem as necessidades humanas e, negativa, porque lança à miséria a maioria da população composta, inclusive, pelos que produzem tais “produtos”).

Porém, ao mesmo tempo em que a sociabilidade burguesa afeta os trabalhadores negativamente, possibilita-lhes a sua organização como classe social, fomentando, em seu seio, as contradições da sociedade capitalista. Geralmente, os trabalhadores se organizam como se fossem guiados por um *instinto coletivo* (O RAPP, 2001) em associações que podem se configurar, potencialmente, em formas de defesa de uma sociabilidade alternativa. Isso, em nossa opinião, revela a “possibilidade” de ser o capitalismo, forçosamente, um espaço de auto-criação dos trabalhadores.

Diz-nos Souza Júnior (1997) que a situação desfavorável aos trabalhadores no capitalismo, pelo menos, os obriga a se organizarem para resistir ao processo de alienação. E essa resistência, em si, pode apontar para a superação da sociedade capitalista. Assim, pelo que notamos, Marx (1998) estaria certo ao afirmar que a história atribui ao proletariado a tarefa e as condições propícias para dirigir o movimento, aqui entendido como emancipacionista, que poria abaixo a ordem social burguesa, anunciando-o como “coveiro” da classe burguesa.

Nosella (2004) apresenta-nos brilhante contribuição sobre a forma como a classe trabalhadora pode educar-se independentemente da vontade de outros setores sociais, como, por exemplo, a pequena burguesia. Esta afirmativa serve-nos como elemento comprobatório de que a educação formal carece da consideração do “meio” social extra-escolar.

[...] Entretanto, a classe operária, mesmo sem a contribuição dos intelectuais pequeno-burgueses que traíram sua missão de educadores e mestres, chega, todavia, a entender e avaliar o processo de desenvolvimento porque passou o instrumento de trabalho, aparelho de produção e de distribuição. **Os comícios, as discussões para a preparação dos conselhos de fábrica contribuíram para a educação da classe operária mais do que dez anos de leitura dos panfletos e dos artigos escritos pelos donos do diabo da**

ampulheta. A classe operária comunicou a si mesma as experiências reais de seus componentes singulares e transformou isso num patrimônio coletivo: a classe operária educou-se comunisticamente, pelos seus próprios meios, pelos seus próprios sistemas (GRAMSCI apud NOSELLA, 2004, p. 76. Grifo nosso).

A aproximação entre os trabalhadores em ambiente extra-escolar, também educador, contribuiu para o surgimento de uma educação que se forja diretamente nas relações sociais capitalistas e que, via de regra, não depende de outros agentes sociais¹⁸. A educação da classe trabalhadora nasce também “das discussões” nas quais seus membros se envolvem e que refletem sua condição nos locais de trabalho. Neste compor-se da consciência das forças antagônicas representadas pelos trabalhadores, ergue-se um “estado-paralelo” (GRAMSCI apud NOSELLA, 2004) que aglomera todas as forças políticas e dirige as ações políticas dos trabalhadores em sentido diferente e, por vezes, oposto da direção oferecida pelo Estado burguês, interferindo assim tanto na formação como na atividade dos trabalhadores. A principal contribuição prestada pelo “estado-paralelo” à luta dos trabalhadores se dá na medida em que educa e coordena as ações, destes, rumo à emancipação social. O “estado-paralelo” não anula a educação contraditória própria do aprendizado do trabalhador em seu cotidiano, pelo contrário, anima-a, acende-a.

Nesse sentido, a consonância entre os autores Marx e Engels (1998), Souza Júnior (1997, 1999) Gramsci (1995) e Gramsci (apud NOSELLA, 2004), acerca da importância das organizações do proletariado para sua educação política emancipacionista leva-nos, inevitavelmente, a observar que este tipo de educação volta-se à formação ampla do homem, que inicialmente é discutida mediante as determinações concretas da sociedade capitalista.

Cabe, aqui, novamente, a contribuição de Gramsci (apud NOSELLA, 2004), que nos apresenta a formação ampla como objetivo da escola “desinteressada”¹⁹ em contraposição às

¹⁸ Isto que dizemos não exclui a importância da escola na discussão que ora desenvolvemos.

¹⁹ Nosella (2004, p.46 e 61, respectivamente), ao discutir os escritos de Gramsci, no que concerne à *Escola do Trabalho* (A 1ª Guerra, 1914-1918), afirma que: “O interesse de Gramsci pelas questões culturais formativas era

demandas imediatas do capital, preparando a classe trabalhadora para os embates mais imediatos, visando sua superação.

Se, como nos diz Saviani (1999, p. 100): “A função política da educação se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica”, podemos, então, dizer que a formação política do trabalhador se desenvolve, também, a partir da apropriação e domínio teórico das técnicas profissionais oferecidas pela escola capitalista.

O ideário marxista de formação propõe, para o âmbito capitalista, dois momentos fundamentais para o desenvolvimento de uma educação emancipacionista: o primeiro é aquele em que ela se desenvolve no âmbito do capitalismo e, segundo, aquele que almeja a superação desse sistema e a sublevação da classe trabalhadora. (SOUZA JÚNIOR, 1997).

Falamos bastante sobre a formação do homem e a escola até aqui, das suas inter-relações e importância. Porém, o fizemos apenas para ressaltar que, dentro deste ambiente contraditório e hegemonicamente burguês, é possível o desenvolvimento de uma educação contra-hegemônica, também, no ambiente escolar. A educação revolucionária (e, portanto, contra-hegemônica) da qual falamos pode ser entendida na passagem de Saviani (1999, p. 75), onde o autor expressa que:

A pedagogia revolucionária é crítica²⁰. E por ser crítica, sabe-se condicionada. Longe de entender a educação como determinante principal das transformações sociais, reconhece ser ela elemento secundário e determinado [...] Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade.

motivado e orientado, portanto, pela objetiva preocupação de preparar quadros dirigentes que haveriam de governar o futuro Estado Proletário. Nessa direção, o problema principal, pensava, era formar pessoas de visão ampla, complexa, porque governar é uma função difícil [...]”, “[...] Até na erradicação do analfabetismo popular Gramsci sustenta que o mais importante é criar um ambiente cultural rico, orgânico, de amplos horizontes, um ambiente democraticamente participativo [...]”.

²⁰ “Exercer a hegemonia implica formar um conjunto orgânico e compacto em torno de princípios, necessidades e diretrizes. A aliança com outras classes favorece a coesão dessa hegemonia. **No caso das sociedades divididas em classes, a desarticulação dessa coesão é outro momento para que as classes dominadas tenham acesso a sua própria ideologia, passando antes pela crítica à ideologia dominante**” (CURY, 1995, p. 51. Grifo nosso).

Todos os autores anteriormente mencionados entendem a escola como fornecedora de elementos teóricos básicos à compreensão por parte dos trabalhadores das letras e dos números, o que pode contribuir, até certo ponto, à elevação intelectual e à sublevação dessa classe. Todavia, não podemos esquecer-nos de que a escola cumpre papel limitado, sendo, sobretudo, fora dela (nos partidos políticos, sindicatos e associações de classe) que os profissionais emancipadores devem educar-se politicamente até se tornarem capazes de assumir a vanguarda do movimento transformador da sociedade. Ainda assim, é necessário destacar que, na luta política pela formação de um novo bloco histórico (PORTELLI, 1977) e de um novo homem, a escola deve ser explorada ao máximo possível em suas energias “negadoras” da sociedade vigente. Nosso olhar, portanto, considera a educação como a relação do homem com a natureza e a sociedade (objetividade e subjetividade), porém, volta-se principalmente à luta dos trabalhadores no ambiente escolar (universitário), onde as lutas se dão constantemente.

A compreensão que estamos desenvolvendo até o momento nos permite afirmar que o processo educativo emancipacionista tem um fim claro: revolucionar as relações sociais vigentes, erigindo uma nova ordem social em que seja possível o desenvolvimento de homens livres a partir de sua atividade emancipada. Por esta perspectiva, quando consideramos, "estritamente"²¹, o ambiente escolar, o objetivo principal da educação emancipacionista é formar profissionais em educação para que, primeiro, sejam capazes de dominar a técnica da sua profissão como trabalhadores. Isto possibilita, por conseguinte, sua organização como classe social e sua participação em associações, partidos e sindicatos da classe trabalhadora, como único meio pelo qual se passa da alienação universal à sociedade dos homens livres. Muitos trabalhadores, ao chegarem à universidade, já desenvolvem algum tipo de "militância" política.

²¹ O termo aparece entre aspas porque não acreditamos na possibilidade de tal consideração. Portanto, a consideração mencionada tem caráter apenas didático.

Assim, a organização do proletariado é um processo educativo fundamental para Marx, no qual aparece como questões importantes o papel das associações operárias de toda ordem, partido, sindicatos etc. e ocupa posição de destaque o conceito de revolução (SOUZA JUNIOR, 1997, p. 5).

Por ser a revolução²² um processo educativo fundamental para o futuro, somente pode ser forjada como fator de sociabilidade (na atualidade) e, portanto, sofrer todas as vantagens e conseqüências das quais o presente se compõe. Assim, por ser a revolução um processo educativo emancipacionista, que se desenvolve também no contexto da escola capitalista, depende de pessoas para sua efetivação real. A revolução traz em seu bojo os traços das contradições da sociabilidade burguesa. Os partidos políticos, os sindicatos e as associações de trabalhadores também são contraditórios²³. Logo, entendemos que a realização de uma revolução social se associa, antes de tudo, ao processo no qual se engendra a mesma. Esse processo excitante se constitui como um espaço de educação da classe trabalhadora, pelo qual os trabalhadores se educam nas escolas, no âmago da sociabilidade burguesa.

No sentido em que a discutimos, a revolução caracteriza-se como um processo que incita a formação do homem novo e emancipado, por isso, somente pode ser considerada um processo realmente educativo se for, antes, vista como parte de um processo mais amplo, onde se encontra a escola hegemonicamente burguesa oferecida pelo Estado, pela qual se desenvolve a educação capitalista contraditória. Assim, assumir o pensamento

²² A revolução se apresenta aqui como caminho para a emancipação, e para ser efetiva necessita englobar também a escola em seu processo educativo.

²³ Esta compreensão remete-nos à reflexão acerca de que, embora os autores mencionados indiquem os partidos políticos, os sindicatos e as associações da classe trabalhadora como educadores políticos dos trabalhadores, nem por isso se deve imaginar que estes (os partidos políticos, sindicatos e associações) sejam a "imagem da perfeição", pois suas direções são compostas por indivíduos formados numa sociedade contraditória. Como não existe uma "assepsia política" anterior à filiação dos trabalhadores às referidas agremiações sociais, estas também serão marcadas pela contradição social. Logo a emancipação, revolução, também é um processo de educação que purifica os partidos políticos, sindicatos e associações de trabalhadores, que podem ser atingidos pela hegemonia das idéias burguesas e assumirem propostas que impedem a emancipação social. Neste caso, estas agremiações perdem o seu caráter emancipacionista. Partidos políticos, sindicatos e associações de classe são dirigidos por pessoas e não por "deuses" daí a necessidade constante não apenas da frequência às reuniões partidárias, mas, também, da observação das táticas, alianças políticas e finanças partidárias. Pelo contrário, será preciso esperar até o momento de uma revolução para se saber quem é quem: é na fervura de uma revolução que os indivíduos revelam sua verdadeira face.

emancipacionista, no sentido que aqui expressamos, é disputar todos os espaços sociais possíveis, isto é, disputar em cada frequência.

Para Sousa Júnior (1997) a escola, mesmo a formal, independentemente da adoção de projetos político-pedagógicos comprometidos com a emancipação dos indivíduos, pode contribuir para o processo “amplo” de formação de trabalhadores emancipacionistas. Se, para o autor, a escola pode contribuir para emancipação humana, mesmo sem se comprometer com tal ideal de formação, evidentemente, assumidos tais compromissos com a classe trabalhadora, a escola ampliaria as possibilidades de formação de uma consciência emancipacionista. O sentido em que se expressa Souza Júnior (1997) é similar ao expresso por Saviani (1999).

A relação entre escola emancipacionista e os compromissos desta com a classe trabalhadora é uma relação diretamente proporcional, todavia, mesmo numa relação inversamente proporcional, a escola ainda pode contribuir de modo significativo para a formação dos trabalhadores.

A escola, por mais conservadora que seja, é “obrigada”, pela necessidade da indústria e do mercado capitalista, a fornecer os elementos teóricos básicos da “atualidade” aos filhos da classe trabalhadora. Assim, a escola possibilita, paralelamente, o desenvolvimento de pensamentos que fomentam a contradição a partir da educação.

Detalhe interessante, nesse prosclênio, é que a burguesia, por ser eminentemente científica e industrial, não pode negar-se a aplicar os conhecimentos científicos que surgem a cada instante. Do mesmo modo, é impossível que esta explore a classe trabalhadora em determinada máquina sem que, ao mesmo tempo em que o faz, ofereça àquela as condições mínimas (em termos educativos) que permitam a sua ação de trabalho sobre a mesma.

Então, expondo agora de um modo mais detalhado a questão da educação emancipacionista na sociabilidade burguesa, podemos dizer que a formação dos indivíduos

pela escola formal se desenvolve de dupla forma: 1) em sua relação com os elementos teóricos apresentados pela escola capitalista os indivíduos se fazem alienados, como se estivessem perante algo que lhes é estranho e que foge ao seu domínio e controle conscientes e 2) por outro lado, contraditoriamente, é nesse ambiente, que lhes é de certa forma desfavorável, que são desenvolvidas as condições concretas para o surgimento, ainda que embrionário, do homem livre e emancipado (SOUZA JÚNIOR, 1997). Isto quer dizer que a escola muito pode contribuir quando se propõe emancipacionista, como é o caso do curso de Pedagogia da UFPA (Projeto CED). Assim como é importante o “trabalho vivente” de cada “molécula social” (professores e alunos) que se posicione contrariamente à formação burguesa (GRAMSCI, 1995), mesmo porque não é sempre que esta sociabilidade permite a formação de partidos políticos, sindicatos e associações da classe trabalhadora, sobretudo, em períodos de ditadura de direita.

Portanto, a mesma sociabilidade burguesa que nega a humanidade do homem, oferece-lhe, nas mesmas proporções, as condições para que ele lute pela superação dessa situação. Nesse sentido, a escola pode contribuir para a luta de classes, aliás, seria ela própria parte do campo de batalha, onde os conflitos sociais também se acirram (SNYDERS, 1981). Considerando a escola como espaço de luta de classes é possível entendê-la como parte da revolução, processo que abarca todos os pontos contraditórios de uma sociedade.

A passagem de Souza Junior (1997, p. 6), abaixo, aponta o entendimento de que a escola comprometida com o pensamento emancipacionista, que se comunica com e contrapõe-se às relações sociais burguesas, desempenha, do ponto de vista geral, um papel importante para a emancipação da sociedade:

[...] É apenas neste sentido que a revolução pode ser entendida como processo educativo, como movimento engendrado por determinadas forças históricas, por uma determinada forma de vida após atingir certo desenvolvimento que, em si, já é um processo amplo de educação. E

embora seja a revolução²⁴ a educação decisiva, única saída possível, para superar a alienação burguesa, ela não é o único processo educativo, nem surge isolada do conjunto dos processos sociais. (Grifo nosso).

Uma questão que nos chama a atenção se refere ao seguinte questionamento levantado por Souza Júnior (1997): “Se o homem não alienado e a nova consciência apenas por meio de uma revolução é que se podem efetivar, se antes disso as condições em que está colocado o homem são de alienação e estranhamento, que tipo de homem então fará esta revolução?”.

A partir do mesmo autor, dizemos que é, sobretudo, diante de questões como esta que se coloca a necessidade da compreensão da dimensão ampla da educação emancipacionista, que não considera apenas a educação desenvolvida pela escola formal, mas também aquela que nasce das relações sociais, nas quais se envolvem os trabalhadores ao longo de suas vidas, como um todo²⁵. Isto quer dizer que, na formulação de projetos educacionais emancipacionistas, deve-se observar o seguinte: primeiro: que a escola pode contribuir para a transformação radical da sociedade (CURY, 1995, SNYDERS, 1981, SAVIANI, 1999), mesmo quando esta não assume, explicitamente, compromissos com a emancipação; segundo, que a formação dos profissionais que se querem emancipacionistas não deve perder de vista a participação destes em organizações sociais de classe. No primeiro momento, fica entendida a possibilidade de o trabalhador reconhecer diretamente na sua profissão as contradições do capitalismo. No segundo, este se associa aos demais

²⁴ Ao dialogar ainda com Marx (1989), numa passagem da obra *A Ideologia Alemã*, Souza Júnior (1997, p. 7), após dizer que para ele a revolução é a única possibilidade através da qual pode-se fundar a nova sociedade, afirma que, como processo de transformação das circunstâncias, tornando-as favoráveis do desenvolvimento do homem não-alienado “a revolução é um processo transformador do homem e das circunstâncias que, ao mesmo tempo, careça de uma educação para realizar-se”. O homem transformado possibilitará uma nova consciência e somente poderá este surgir através de um movimento revolucionário.

²⁵ Para Souza Júnior (1997), esse desdobramento da educação para todas as relações sociais é considerado como outra dimensão da educação em Marx e se refere justamente a educação entendida a partir de uma visão geral da vida dos trabalhadores, onde esta se desenvolve a partir dos enlaces que os envolvem no mundo do trabalho. Portanto, nesta perspectiva, emancipação social ou revolução é um processo educativo diário e não apenas uma questão de tomada de poder, como popularmente acostumou-se a acreditar.

trabalhadores, buscando organizar-se em partidos políticos, associações e sindicatos e, com eles, discutir maneiras táticas de enfrentamento aos interesses da classe dominantes e mudanças na situação em que vivem. Nestas agremiações os trabalhadores recebem educação voltada unicamente para a emancipação social. Isto significa que todo o intercâmbio espiritual e material e as relações de produção do capitalismo são fundamentais para a formação do homem emancipado e, ainda, que, ao emancipar, o homem emancipa-se também.

Por este pensamento, a revolução é apenas a efetivação de um processo emancipatório que nasce dentro do próprio capitalismo para o qual a escola contribui.

Vista dessa forma, a educação, conduz, por meio da propagação de idéias contra-hegemônicas, à morte o organismo social burguês. Organismo este que carrega em seu bojo a neoplasia maligna da contradição entre as condições de vida dos trabalhadores, produtores da riqueza e as relações de produção que determinam a apropriação dessa riqueza pela burguesia. Será magoando esse tumor maligno, cotidianamente, que a classe trabalhadora conquistará pouco a pouco vitórias que, quando somadas, resultarão no velório da sociabilidade burguesa, abrindo caminho a uma nova forma de organização social que possibilite a formação do homem pleno.

Podemos, ainda, observar como se dá o processo de organização dos trabalhadores:

[...] os indivíduos – no caso os explorados e oprimidos pela ordem capitalista – aglutinam-se a partir das condições existentes, estabelecem como proposta de sociedade futura a que seja baseada na liberdade e na igualdade material, numa comunidade que submete seu controle à vida social. **Eles intervêm violentamente nas circunstâncias dadas em busca de criar as condições de desenvolverem seu projeto futuro, o qual, por sua vez, nasce das condições materiais dadas [...]** (SOUZA JÚNIOR, 1997, p. 6. Grifo nosso).

Parece-nos, aqui, clara a possibilidade de criação do “novo” a partir do “velho”, a liberdade, o homem emancipado, brotando do seio da exploração capitalista²⁶.

²⁶ A conquista da emancipação social dificilmente pode se dar de forma não violenta, envolvendo a morte de indivíduos e isto em nada nos assustaria, pois se os trabalhadores se educam a partir também das relações sociais

E em cada etapa histórica específica, em cada situação determinada, se constroem formas sociais, as quais, por sua vez, possibilitam o surgimento, no seu interior, de projetos diferentes de sociedades vindouras. É no seio da sociedade capitalista, portanto, que, reafirmamos, encontram-se as “malignidades” que provocarão a sua destruição. A escola contraditória e de classes da atualidade (SNYDERS, 1981) traz consigo um aluno, também, contraditório que nela não se ajusta e que critica o “hoje”. Uma escola comprometida com a emancipação social pode contribuir para uma melhor elaboração dessa crítica se suas bases estiverem fincadas no presente.

1.2 A formação ampla em contraponto à unilateralidade

1.2.1 A contribuição do Marxismo à formação emancipacionista da classe trabalhadora

O marxismo apresenta muitas contribuições para a formação do homem no âmbito do próprio capitalismo. Todavia, não se deve esquecer que a sua maior preocupação volta-se à formação onilateral²⁷, ou não-unilateral, do trabalhador.

burguesas, não é de se surpreender que, a partir dos vários tipos de violências sofridas por eles, venham a desfechar ataques também violentos como uma parte dos ensinamentos sociais que, inclusive à força, podem ter recebido durante sua vida no capitalismo, já que a educação contraditória se dá *pari passus*.

²⁷ Contestando a visão de onilateralidade apresentada por Manacorda (1991), Souza Júnior (1999), afirma que a onilateralidade proclamada por Marx não se encontra na sociabilidade burguesa, nem muito menos, num estágio inferior desta. Desse modo, todas as referências positivas feitas por Marx à versatilidade colocada pela produção capitalista ou a um gênio inventivo qualquer, não poderiam ser tomadas como exemplo de formação de um homem onilateral. A “simples” razão de a onilateralidade representar uma totalidade de manifestações que não se restringem ao nível de competência científica, técnica ou prática etc, mas haveria uma infinidade de questões ligadas ao comportamento do homem, ao seu ser mesmo, cuja possibilidade apenas se apresenta na totalidade das novas relações de intercâmbio baseada na igualdade material sem ter como vínculo essencial o dinheiro etc, serve como arremate da questão que se complementa pela argumentação abaixo:

[...] O homem onilateral é uma construção da sociabilidade alternativa, ele expressa a totalidade de determinações não-alienadas, construídas no cotidiano da nova vida social, cujo fundamento é o trabalho social livre, o planejamento e a execução coletiva do trabalho, bem como a repartição justa dos produtos do trabalho, por isso é impossível uma correspondência entre ele e os indivíduos da sociedade burguesa mais evoluído que os demais, quanto mais a sua correspondência com um indivíduo de uma sociedade, por que não dizer, pré-burguesa (SOUZA JÚNIOR, 1999, p. 14).

Por fim, importa destacar que em nossa discussão acerca da formação para a emancipação e a onilateral não nos deparamos com uma contradição entre os termos. Ao contrário, o que notamos é apenas uma oposição

A diferença entre a formação voltada à luta emancipacionista e a onilateral é que a primeira se dá no âmbito do capitalismo e deve buscar a formação que permita ao trabalhador atuar em diversos ramos de uma mesma profissão ou em diversas profissões (SOUZA JÚNIOR, 1999), sofrendo evidentemente com a exploração da mais-valia, na sua forma *absoluta e relativa*²⁸. Porém, essa mesma formação possibilita a este o desenvolvimento de uma consciência política que lhe permita interferir nos rumos da sociedade. Já o segundo tipo de formação somente é possível em uma sociedade que também seja emancipada, resultante dos conflitos travados entre as classes no modo de produção capitalista.

Segundo Souza Júnior (1999) a formação unilateral, não é emancipadora e objetiva apenas o atendimento às carências de mão-de-obra do mercado de trabalho capitalista²⁹. Este tipo de formação é combatido por Marx, em seus escritos, com grande veemência, porque o seu fundamento está diretamente ligado ao desenvolvimento do capitalismo.

(KONDER, 1992). Para evitar dúvidas, durante a leitura desta Dissertação, informamos que acatamos como melhor para o momento, a visão acerca da onilateralidade, apresentada por Souza Júnior (1999).

²⁸ Marx define mais-valia absoluta como aquela que decorre do prolongamento da jornada e mais-valia relativa como aquela que decorre da redução do tempo de trabalho, através da revolução das condições técnicas e sociais do processo de trabalho, necessário ao pagamento da mão-de-obra, o que acaba por reduzir o valor desta (MARX, Karl. O Capital. Col. Os Economistas. São Paulo, Nova Cultural, 1988. Caps. V e XIII.).

²⁹ Outro tipo de formação de caráter burguês é aquela que é conhecida como *polivalente*, mesmo não sendo sinônimo da formação unilateral. A formação polivalente, embora possibilite aos trabalhadores a ampliação de seus conhecimentos, uma vez que permite aos mesmos a realização de *várias operações distintas*, também se volta ao atendimento das demandas do mercado capitalista, pois se limita, apenas, a uma formação versátil no âmbito de uma mesma profissão e não à ampliação das profissões dominadas pelos mesmos, o que seria uma formação multiprofissional e, realmente, ampla. É nesse sentido que cabe a contribuição de Araujo (1996, p. 27) quando este autor, ao citar Steinko (1992, p 20) afirma que “o que as células demandam mais

Não é necessariamente a oferta adicional de força de trabalho “mais qualificada” no sentido de Berger (1977) (conhecimentos aprendidos de forma sistematizada, formação teórica e prática, algum nível de especialização etc.), e sim de trabalhadores com características pessoais em parte muito distintas das que se pedia antes a um operário mecanizado (como a destreza no manejo da ferramenta ou da máquina-ferramenta manual, conhecimento de materiais etc.). As características que se valorizam e demandam mais dos operários de células flexíveis são a capacidade de observação; a habilidade no trabalho (por exemplo para aprender rapidamente os pequenos truques deste); **que o trabalhador não se mantenha em uma só tarefa e possa realizar várias operações distintas, e que seja mais versátil, “polivalente”; que tenha experiência e iniciativa própria; que não seja conflitivo e que se envolva mais no que faz. Poder-se-ia dizer que o novo “trabalhador ideal” é aquele que seja capaz de incorporar mais atividades diferentes em seu posto de trabalho e que seja mais responsável”** (Grifo nosso).

De acordo com o mesmo autor, as propostas apresentadas por Marx, no âmbito do capitalismo, visavam à formação ampla do proletariado, o que, em nosso entendimento, seria uma formação multiprofissional (ARAÚJO, 1996): um profissional capaz de desempenhar diversas profissões.

A discussão acerca dos dois tipos de educação (a emancipacionista e onilateral) é interessante, no momento, pelo fato de observarmos que a atualidade brasileira é palco de muitas discussões políticas envolvendo a formação dos educadores, no ambiente do próprio do capitalismo.

Interessa-nos, particularmente, o primeiro tipo (emancipacionista), pois é nesse grupo que se apresentam inseridas as idéias/propostas contidas no Projeto CED, que apresenta uma visão de como se dão as orientações para que esse tipo de educação chegue à prática para a formação de profissionais emancipacionistas. Porém, como os dois tipos de educação (o que se dá no âmbito do próprio capitalismo e o que se desenvolve na sociedade assentada em relações sociais igualitárias) são interdependentes, precisamos compreender também como se dão os enlaces desses tipos de proposta.

Souza Júnior (1997 e 1999) ao interpretar a obra de Marx apresenta uma colaboração interessante para a análise dos avanços e limites de projetos político-pedagógicos como o do Curso de Pedagogia da UFPA, que se diz comprometido com uma educação voltada para formação de um profissional da educação com consciência emancipacionista, no âmbito do capitalismo.

É possível afirmar, tomando como base Souza Júnior (1997 e 1999) e, ainda, (MARX, 1974³⁰), que para compreender o que seria uma educação emancipacionista é

³⁰ É fácil ver a necessidade de que todo movimento revolucionário encontre sua base, tanto empírica quanto teórica, no movimento da propriedade privada, na Economia. Esta propriedade privada *material*, imediatamente *sensível*, é a expressão material e sensível da vida *humana alienada*. Seu movimento – a produção e o consumo – é a manifestação *sensível* do movimento de toda a produção do passado, isto é, da efetivação (*Virwirklichung*) ou efetividade (*Wirklichkeit*) do homem. Religião, família, Estado, direito, moral, ciência, arte, etc., são apenas modos *particulares* da produção e estão submetidos a sua lei. A superação positiva da *propriedade* privada como

imprescindível considerar a visão do marxismo sobre a condição do homem, no âmbito do modo de produção capitalista, onde estão presentes as contradições entre a formação voltada apenas ao atendimento das demandas do mercado capitalista e a emancipacionista da sociedade. O segundo tipo de educação compromete a hegemonia da classe burguesa.

Nesse sentido, o capitalismo é compreendido como um sistema que naturalmente faz do homem um ser limitado em suas potencialidades, chegando Marx (1974) a afirmar que sua existência, como ser, dentro do modo de produção capitalista, tem como significado apenas atender às relações sociais da propriedade burguesa. Esta condição humana reduzida (condição de homem obliterado) é o alvo da crítica do pensamento emancipacionista que não se contenta em ver as potencialidades humanas silenciadas pelo domínio do interesse da classe burguesa e almeja um homem com formação ampla e voltada à emancipação social.

A principal lição que estamos recebendo deste estudo, que aprofundaremos no próximo tópico, talvez seja a comprovação da impossibilidade da convergência entre formação plena do homem e capitalismo, sendo uma necessidade a luta pela sua superação. Portanto, imaginar um homem com formação ampla surgindo das entranhas do capitalismo (e buscar, efetivamente, construí-lo) é tarefa digna de indivíduos e projetos político-pedagógicos (quando adentrarmos no estrito ambiente escolar) comprometidos com o desmanche da propriedade privada.

O papel do educador emancipacionista é, assim, um papel vivíssimo e, nestes termos, não encontramos elementos para diferenciá-lo do estivador, do agricultor, do pedreiro ou do operário dos fornos das grandes indústrias capitalistas. Suas liberdades convergem num mesmo sentido: o fim da propriedade privada. Ditadura da coletividade.

apropriação da vida *humana* é por isso a superação positiva de toda alienação, isto é, o retorno do homem da religião, da família, do Estado etc (MARX, 1974, p. 14. Grifos do autor).

1.2.2 A superação da propriedade privada como premissa à formação do homem onilateral (emancipado)

Para contemplar a formação do homem pleno e emancipado, que nunca existiu, Marx (1974), como vimos, propõe a superação da propriedade privada, pois somente deste modo se pode chegar à formação em sua plenitude a partir da relação homem-trabalho-natureza. Nessa relação, o homem é um constante vir-a-ser que a cada instante se educa.

A educação emancipacionista deve ser coadunada com a luta contra a organização da sociedade na forma imposta pela propriedade privada. Paralelamente às aulas, os profissionais da educação podem ser instruídos a uma participação mais próxima da sociedade visando transformá-la pela base: isto quer dizer revolução social, ou seja, a tomada do poder das mãos da classe burguesa pela classe trabalhadora.

O estudo até aqui realizado nos faz entender que os trabalhadores que nascem na penúria provocada pela divisão de classes oriunda da propriedade privada podem avançar rumo a uma sociedade mais justa, onde possam melhor desenvolver suas capacidades físicas e intelectuais. Nesse sentido, a revolução de suas condições de vida significa, também, a revolução de sua formação como ser e de sua forma de pensar. Assim, defender uma transformação social, política e econômica da sociedade é, ao mesmo tempo, almejar uma formação intelectual melhor para os homens.

O homem, nas condições atuais de submissão aos interesses particulares burgueses, ao relacionar-se com a natureza, no primeiro momento, apreende-a para sua satisfação imediata, numa relação incerta acerca de quem domina. Porém, com o passar do tempo, a domina, por fim, emancipa-se dela³¹ fazendo da mesma um instrumento a ser utilizado para a sua assistência individual e social.

³¹ Emprestamos, aqui, uma breve passagem de Macário (1999, p. 9-10), onde este, dialogando com Marx (1996), afirma: “[...] O ato de trabalho exercido sobre uma fração da natureza, retroage, portanto sobre o sujeito, pondo

No modo de produção capitalista e, portanto, em sua escola, o trabalhador se depara com as contradições de uma sociedade dividida em classes (a natureza se apresenta a ele de modo esmiuçado). As disciplinas e os cursos o formam para o exercício muito reduzido de suas potencialidades, uma profissão. Assim, só é possível desenvolver na prática aquelas atividades que estão direcionadas ao atendimento das demandas de lucros almejados pela classe hegemônica, a partir da exploração do seu trabalho. As demais potencialidades do homem se esvaecem, como sinos com seus badalos parados.

Os trabalhadores, inclusive aqueles que atuam na educação, no âmbito do capitalismo, vivem com o mínimo de desfrute da vida e, como a educação destes é limitada, atuam de modo limitado em suas capacidades na execução de suas atividades em sala de aula (MANACORDA, 1991; DANGEVILLE, 1976), o que os leva a um embrutecimento intelectual que, por si, tornaria distante a aspiração por qualquer riqueza de forma geral, menos ainda no sentido intelectual. É grande, por parte dos intelectuais capitalistas, a tendência à esclerose e à loucura.

Contrariamente aos trabalhadores, os burgueses, que possuem a sua disposição o capital, pois encontram-se de posse dos meios de produção, têm a possibilidade de acesso a uma educação de boa qualidade, embora seja esta “retrógrada”³² (Gramsci apud NOSELLA,

em andamento, nele próprio, transformações *análogas* às que ocorrem com a natureza. Marx afirma que, ao trabalhar o homem

[...] põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica a sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais.

³² “[...] Gramsci, da artificial polémica entre instrução (conteúdo) e formação (método ou forma), passa à questão (esta sim essencial) da unitariedade ou organicidade entre escola e sociedade. Afirma que, para a enorme maioria de crianças, há absoluta desorganicidade ou dicotomia entre a concepção educativa representada pelo currículo escolar e a ‘concepção’ de vida e de história representada pelas relações sociais concretas e que vivem as crianças. Ou seja, entre a escola e a realidade objetiva não há integração. Naturalmente, Gramsci sabe que a ‘concepção’ de vida e de história não foi explicitada pelo conjunto da sociedade sistematicamente. Ele entende que, enquanto a escola no seu currículo explicitou sua concepção filosófica geral, a sociedade ainda não pôde fazê-lo sistemática e globalmente. Entretanto, nesta sociedade, que a maioria dos alunos reflete, há dados exatos, há afirmações, há valores e manifestações sociais (e Gramsci pensa na classe trabalhadora) que de fato, fazem

2004), podendo, os mesmos desfrutar das maravilhas oferecidas pelo mundo moderno³³. O capital também os auxilia no conserto de seus “problemas” de ordem moral e física³⁴.

parte uma concepção de vida inerente ao currículo, à revelia das aparências, mais avançada do que a da escola “retórica e sem seriedade”. O conflito, portanto, pode ocorrer entre a escola culturalmente mais atrasada e a sociedade (boa parte dela) culturalmente mais avançada. Como estabelecer a unitariedade (organicidade) entre esses dois pólos? Para Gramsci, enquanto a escola for administrada por esse Estado representante dos segmentos sociais mais retrógrados, não haverá saída a não ser pelo professor individualmente em nível de seu “trabalho vivente”, ou seja, enquanto está consciente da contraposição cultural entre o universo escolar e o universo social e, por esta consciência, dá suas aulas em conformidade com a cultura superior representada pelos alunos (filhos dos trabalhadores). Se o professor não fizer didaticamente esta ruptura e se submeter a ensinar “dentro dos esquemas categoriais que exaltam a educatividade (...) teremos uma escola retórica, sem seriedade, porque falta a corporeidade material do ‘exato’ e a verdade será tal somente nas palavras, ou seja, na retórica (C. 1975, p. 1542) [...] Dentro deste raciocínio, podemos afirmar que as poucas escolas “orgânicas” (porém ideologicamente reacionárias) são aquelas cujos alunos (da classe dominante) representam a mesma concepção de vida que a formalmente expressa pelo programa educativo escolar. O próprio Estado, inclusive, nessas escolas se identifica com essa direção pedagógica). Conseqüentemente as ‘boas escolas’ para alunos das classes elevadas possuem certa “unitariedade”, que porém é parcial e retrógrada. Parcial porque não é universal; retrógrada porque (apesar de sua elevada elaboração pedagógica, não consegue incorporar os valores das classes trabalhadoras. Quanto às escolas populares cujos alunos representam a maioria da população, a unitariedade nem sequer é parcial: o Estado e a direção pedagógica da escola, isto é “o verdadeiro”, entram em conflito com o “certo” da sua clientela. Como recuperar alguma unitariedade enquanto o Estado não representa a maioria dos alunos? A resposta de Gramsci é: pelo “trabalho vivente do professor”. Mas, se o Estado dirige e forma o professor dentro da cultura retrógrada da sociedade que ele representa, como poderá esse professor, individualmente, romper com essa orientação e restabelecer a unitariedade entre seu ensino e a realidade objetiva dos alunos? A resposta é clara: a prática social e profissional do professor deverá ser pedagogicamente orientada por um outro Estado, paralelo (ou antitético), isto é, pelo partido mais avançado que representa o mundo do trabalho” (NOSELLA, 2004, p. 172-3. Grifos do autor).

³³ Não utilizo aqui o termo pós-moderno, porque a minha vã ignorância não me permite entender do que isso se trate.

³⁴ Marx (1974, p. 36-7), ao analisar a submissão, moral e física, do homem ao capital afirma: “[...] As qualidades do dinheiro – qualidade e forças essenciais – são minhas, de seu possuidor. O que eu *sou* e o que eu posso não são determinados de modo algum por minha individualidade. Sou *feio*, mas posso comprar a *mais bela* mulher. Portanto, não sou *feio*, pois o efeito da *feiúra*, sua força afugentadora, é aniquilado pelo dinheiro. Segundo minha individualidade sou *inválido*, mas o dinheiro me proporciona vinte e quatro pés, portanto não sou inválido. *Sou* um homem mau, sem honra, sem caráter, e sem espírito, mas o dinheiro é honrado e, portanto, também o seu possuidor. O dinheiro é um bem supremo, logo é bom o seu possuidor; O dinheiro poupa-me além disso o trabalho de ser desonesto, logo presume-se que sou honesto; Sou *estúpido*, mas o dinheiro é o espírito leal de todas as coisas, como poderia seu possuidor ser estúpido? Além disso, seu possuidor pode comprar as pessoas inteligentes, e quem tem o poder sobre os inteligentes não é mais inteligente do que o inteligente? Eu que mediante o dinheiro, posso *tudo* a que o coração aspira, não possuo todas as capacidades humanas? Não transforma meu dinheiro, então, todas as minhas incapacidades em seu contrário? [...] O que não posso como *homem*, o que não podem minhas forças individuais, posso através do *dinheiro*. O dinheiro converte assim todas essas forças essenciais naquilo que em si não são, isto é em seu *contrário* [...]” (Grifos do autor). Dostoiévski (1998, p. 223-4) afirma em passagem da sua obra *O jogador*: “[...] Agora passaram-se mais de dezoito meses, e eu estou, a meu ver, numa situação pior do que a de um mendigo? E por que um mendigo? Estou pouco ligando para a mendicância! Perdi tudo da maneira mais singela. Ademais, isso não pode quase se comparar a nada e não vou fazer o discurso moralista. Não há nada de mais absurdo do que a moral num momento como este. Oh, as pessoas contentes consigo mesmas! Com que vaidosa presunção estas tagarelas estão prestes a emitir seus julgamentos. Caso souberem quanto estou consciente da abominação de minha situação presente, não encontrariam mais palavras para me dar lições. E o que imaginam que possam me dizer que eu já não saiba? Esse é o ponto! O que há de certo, é... que numa única volta da roleta tudo pode mudar, e estes mesmos moralistas serão os primeiros a virem (estou certo disso) me felicitar amigavelmente. Não me evitarão mais como o fazem no momento. Mas eu cuspo em todos estes sujeitos. Quem sou eu no momento? Um zero. Que posso ser amanhã? Posso ressuscitar dos mortos e recomeçar a viver. Posso descobrir o homem em mim, antes que esteja perdido [...]”.

Marx (apud MANACORDA, 1991, p. 58), acerca das condições de vida dos trabalhadores, no âmbito do capitalismo, afirma:

A participação do proletariado em prazeres superiores, incluindo os intelectuais – combater por seus próprios interesses, dispor de jornais, assistir a conferências, educar os filhos, apurar os seus gostos etc – só é possível economicamente desde que aumente o âmbito em seus prazeres nos períodos de prosperidade.

Assim, a luta pela emancipação deve ser desenvolvida considerando também os possíveis avanços decorrentes das lutas dos trabalhadores no interior da sociabilidade burguesa, pois, embora sejam “pequenos” avanços, influenciam na melhoria das condições imediatas de vida, inclusive intelectual, dos mesmos.

Cabe, portanto, àqueles que nas escolas e universidades desejam fomentar uma formação de profissionais emancipacionistas da sociedade, ao lado das tarefas típicas da formação, tornar candente a discussão acerca da superação da propriedade privada, nem por isso deixando de buscar a ampliação dos direitos dos trabalhadores no espaço da sociedade vigente. Para isso, torna-se evidente a necessidade da aproximação entre o educador e a sociedade total, onde se encontram os seus "maiores" educadores: os partidos políticos, sindicatos e associações da classe trabalhadora. Somente assim se pode buscar uma nova sociedade, onde, pelas suas devidas condições materiais, pode-se alcançar a formação onilateral do homem.

1.2.3 Da ‘besta de carga’ ao homem consciente e o socialismo como futuro vindouro

Marx (1974) apresenta o trabalhador, no capitalismo, como física e mentalmente rebaixado à condição de uma “quase-máquina”³⁵ tornando-se, pela divisão do trabalho, cada

³⁵ Se o homem – trabalho vivo – por acaso, um dia se tornar uma máquina – trabalho morto – que sentido terá o capitalismo? Quem produzirá mais-valia?

vez mais unilateral e dependente. Não é à toa que é considerado pela economia política como ‘besta de carga’ ou ‘peão’, um animal reduzido às mais estritas necessidades corporais.

O capítulo dos *Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844* sobre o Trabalho Alienado é uma denúncia dessa condição do operário, que tanto mais pobre se torna quanto mais riqueza produz; tanto mais disforme quanto mais toma forma seu produto; tanto mais embrutecido quanto mais refinado o seu objeto; tanto mais sem espírito e escravo de natureza quanto mais é espiritualmente reconhecido o seu trabalho (MANACORDA, 1991).

No capitalismo, cabe ressaltar, o homem pode chegar a condições lastimáveis:

O trabalho produz deformidade, imbecilidade, cretinismo no operário, que se torna um objeto estranho e desumano, para o qual nenhum sentido existe mais e que não apenas não tem necessidades humanas, mas em que também as necessidades animais cessam, pois se tornou inacessível e sem necessidade (MANACORDA, 1991, p. 69).

Em contraposição a essa concepção de homem é que Marx proporá, como um fim da educação, a formação ampla do homem (formação onilateral) que resulta, também, da luta pela emancipação, no âmbito do próprio capitalismo³⁶.

Souza Júnior (1997), como vimos, considera que a preocupação de Marx com a educação obedece a duas ordens de interesses que são distintas, mas que formam, ao mesmo tempo, uma unidade e convergem, no fim das contas, para o mesmo interesse geral. Assim, a educação, se observada como contraditória, não haveria como negar o aprendizado do homem mesmo em um espaço propício à formação de ‘bestas de cargas’, pois os homens são seres pensantes que no capitalismo estão submetidos à condição de animais. Para que possam

³⁶ Nogueira (1990, p. 89.) afirma que: “[...] a participação da criança e do adolescente na produção material foi admitida e, até mesmo, vivamente recomendada por Marx e Engels. **Havia segundo eles, que se abrir as portas do mundo do trabalho a todos os educandos, o que aliás, já constituía a realidade de boa parte da população: os filhos dos operários. Contudo, esta abertura ao universo do trabalho não deveria ser reduzida, em sua opinião, à prática pura e simples de um ofício, nem tampouco a um treinamento técnico (aquisição de um saber-fazer ou aprendizagem de um ofício). De modo mais amplo, eles insistiam em que essa participação estivesse intimamente associada à formação intelectual.** Tais idéias vão configurar o núcleo central em torno do qual gira toda a visão que tiveram da questão da educação e da formação, baseada na combinação do ensino – em todos os seus níveis – com o “trabalho produtivo pago”, para todas as crianças acima de certa idade” (Grifo nosso).

superar essa lastimável condição seria necessário primeiro dominar a técnica do seu trabalho na fábrica, ter acesso à escola formal e ao desporto. Ou seja, o domínio da técnica do trabalho é entendido por Marx e Engels como meio pelo qual os trabalhadores poderiam impor, pelo conhecimento, o poder político à classe dominante, já que esta não teria o conhecimento da real situação, no que se refere à real dimensão do conhecimento, a que chegaram as forças produtivas no interior da fábrica. Esta educação, que eleva o trabalhador à condição de dono da sua profissão, em termos de conhecimento, somada ao ensino (em escolas burguesas) e ao desporto, elevaria a classe trabalhadora acima das demais classes (frisamos: o fato de a burguesia não trabalhar diretamente na linha de produção faz dela uma classe atrasada e possibilita aos trabalhadores o avanço sobre ela). Aqui, porém, o elemento fundamental é o trabalho prático, mas não apenas ele. É essencial também conhecer as ciências e as técnicas, o que requer outro trabalho, o trabalho intelectual. O nosso entendimento é o de que a ciência e a técnica, embora possuam, cada uma, particularidades, as quais não nos cabe apresentar neste momento, não são coisas separadas, mas coisas que caminham juntas e que podem ser entendidas como interdependentes.

As propostas de Marx voltadas à emancipação buscam elevar os trabalhadores da condição de “bestas” à condição de seres conscientes e emancipacionistas da sociedade, em um espaço onde as relações práticas e intersubjetivas contribuem para o desenvolvimento dos mesmos. Outra parte de proposições visa o estabelecimento de relações não alienadas, baseadas na abolição da propriedade privada e na superação das relações capitalistas de produção. Aqui, já estamos falando do socialismo, “ditadura revolucionária do proletariado”³⁷ (SOUZA JÚNIOR, 1999).

As primeiras propostas, ou seja, aquelas que, segundo Souza Júnior (1999), teriam caráter de antídoto aos danos causados aos trabalhadores (no âmbito do capitalismo) e que

³⁷ Marx, (1988).

poderiam ser postas em prática por meio das escolas formais para atender à práxis revolucionária como processo educativo, voltam-se diretamente ao *presente*. Objetivam a solução dos problemas mais imediatos, procurando-se medidas possíveis a serem estabelecidas, ainda na sociabilidade burguesa.

As demais propostas voltar-se-iam ao *futuro* (mas não um futuro longínquo, que nunca se alcança, mas, sim, vindouro, próximo), pois discutem a possibilidade de um projeto alternativo de sociedade, em que são colocados elementos referentes a uma etapa superior da sociedade humana. Porém, têm sua base de construção dentro do próprio capitalismo. Isto significa ter como horizonte o socialismo, mas manter, também, a consciência de que, antes da sua implementação, deve-se atentar às questões internas do próprio capitalismo, que são prejudiciais à vida dos trabalhadores.

O socialismo, portanto, será fruto das lutas desenvolvidas no interior do capitalismo, do mesmo modo que o homem onilateral será resultante das contradições e lutas desenvolvidas pelos homens contra o atual estado de coisas. A consideração da possibilidade da educação a partir do trabalho na fábrica (escola) faz-nos entender que, nesse caso, a escola pode contribuir muito para a formação dos trabalhadores emancipacionistas, caso ofereça aos mesmos a possibilidade de domínio técnico amplo das suas funções no trabalho, mesmo no âmbito do capitalismo. Aqui, pode ser encontrada a verdadeira “função política da educação”, que é ser “especificamente pedagógica” (SAVIANI, 1999) para o trabalho (entendido não apenas como emprego) e para além deste, nunca para menos disto.

Todas as proposições de Marx (cf. SOUZA JÚNIOR, 1999) acerca da realidade apresentariam essa dualidade, ou seja, umas propostas são elaboradas para atender ao objetivo fundamental de revolucionar as relações burguesas, buscando construir as condições materiais que permitam o livre desenvolvimento do homem como ser não alienado e dotado de uma formação, verdadeiramente, onilateral. Mesmo na sociabilidade capitalista “é preciso

encontrar o melhor meio real e não fictício para a formação dos trabalhadores e contribuir da maneira mais eficiente à sua construção como sujeito social potencialmente revolucionário” (SOUZA JÚNIOR, 1999, p. 3). No Brasil, este esforço vem sendo, historicamente, realizado pelos diversos segmentos sociais, e intelectuais, que se voltam à emancipação da classe trabalhadora. Por meio, principalmente, da pedagogia do trabalho.

A compreensão das formulações marxistas para a educação emancipacionista, como constituídas de dois momentos, como já foi dito aqui, tem importância fundamental para que se evite a possibilidade de leituras que afirmem, por exemplo, que Marx tomaria o homem apenas como ser econômico e que não teria propostas para a educação. Pois, esta redução, segundo Souza Júnior (1999), na verdade, é própria da realidade social burguesa que requer do homem trabalhador, apenas, o seu lado econômico. Todas as propostas do marxismo, inclusive as direcionadas à educação, obedecem à dualidade mencionada anteriormente, e ao seu interesse único, que é a emancipação humana, isto é, a formação plena.

Para o marxismo, a formação emancipacionista, que se dá no âmbito do capitalismo, é limitada, pois está condicionada às contingências econômicas de cada um. No entanto, nos chama a atenção por ela estar visceralmente ligada à elevação do conhecimento da classe trabalhadora a qual almeja formação onilateral (que não surge como uma “alucinação”, mas sim em seqüência da educação emancipacionista).

A partir da compreensão das propostas de Marx voltadas ao capitalismo, notamos que o marxismo busca superar a situação na qual o homem se encontra no sistema, fazendo das circunstâncias³⁸ um elemento educador:

³⁸ A Terceira Tese Sobre Feuerbach (MARX, 1991, p. 12) nos leva a saber que: “A doutrina materialista sobre as mudanças das contingências e da educação se esquece que tais contingências são mudadas pelos homens e que o próprio educador deve ser educado. Devemos por isso separar a sociedade em duas partes — uma das quais é colocada acima da outra.

A coincidência da alteração das contingências com a atividade humana é a mudança de si próprio só pode ser captada e entendida racionalmente como *práxis revolucionária*” (Grifos do autor). Em *A Ideologia Alemã*, Marx (1981, p. 56) diz: “Não é a crítica, mas a revolução a força motriz da história, assim como da religião, da filosofia e de qualquer outro tipo de teoria. Tal concepção mostra que a história não termina dissolvendo-se na “autoconsciência”, como “espírito do espírito”, mas que em cada uma de suas fases encontra-se um resultado

Em linhas gerais, para Marx, no capitalismo a atividade produtiva é acentuadamente marcada por um caráter alienado que nega o homem e o trabalho enquanto atividade de manifestação humana. Portanto, o homem que se apresenta como expressão das relações sociais burguesas é um homem alienado, tanto o que se apropria dos produtos do trabalho quanto o que deles é desapropriado, precisamente no sentido de que ambos estão sob a égide do capital, numa sociabilidade em que se impõe de maneira universalizante a forma mercadoria como forma de realização do trabalho e do intercâmbio entre os indivíduos (SOUZA JÚNIOR, 1999, p. 5).

A passagem acima nos esclarece acerca da natureza, complicadíssima, e das circunstâncias, em que produzem e vivem os trabalhadores na sociedade capitalista e nos permite refletir acerca do tipo de formação possível em tais condições. Relembramos que a situação de quase-máquinas ou ‘bestas de carga’ não retira do trabalhador a sua característica básica que o distingue dos outros animais, que é, justamente, o fato de pensar, o que o torna um ser de intenções³⁹. É fundamental que compreendamos o seguinte: o homem pensa e é capaz de fazer do seu pensamento armas para interferir na realidade material⁴⁰. Na pior das

material, uma soma de forças de produção, uma relação historicamente criada com a natureza e entre os indivíduos, que cada geração, transmite à geração seguinte; uma massa de forças produtivas, de capitais e de condições que, embora sendo em parte modificada pela nova geração, prescreve a esta suas próprias condições de vida e lhe imprime um determinado desenvolvimento, um caráter especial. Mostra que, portanto, as circunstâncias fazem os homens assim como os homens fazem as circunstâncias”.

³⁹ “O vosso tanque, General, é um carro forte
Derruba uma floresta esmaga cem
Homens,
Mas tem um defeito
- Precisa de um motorista.
O vosso bombardeiro, general
É poderoso:
Voa mais depressa que a tempestade
E transporta mais carga que um elefante
Mas tem um defeito
- Precisa de um piloto.
**O homem, meu general, é muito útil:
Sabe voar, e sabe matar
Mas tem um defeito:
Sabe pensar”** (BRECHT, 2005. Grifo nosso).

Nos diz Seixas (1984) que, um certo dia, “[...] Dois homens chegaram e um gritou: – ‘mão na cabeça malandro, se não quiser levar chumbo quente nos cornos’. Eu disse claro, mas... se é documento eu tenho... – ‘Pouco importa, eu quero saber é o que você estava pensando, e eu avalio o preço que a sua cabeça, agora, está custando [...]’.”

⁴⁰ “As armas da crítica não podem, de fato, substituir a crítica das armas; a força material tem de ser deposta por força material, mas a teoria também se converte em força material, uma vez que se apossa dos homens” (MARX apud CURY, 1995, p. 29).

hipóteses o homem toma conhecimento da existência dos problemas sociais, embora de modo pseudoconcreto (KOSIK, 1976) quando estes “se apresentam” a este. Então, não há como negar que (mantendo a reflexão pela qual a história é, de certo modo, impositiva) existe algo, também, de instintivo na formação do homem que, compelido pelo meio, comporta-se de certo modo, embora nem sempre concorda de livre e espontânea vontade⁴¹, influenciando o meio em que vive. Isto quer dizer que “as circunstâncias fazem os homens assim como estes, também, as fazem” (MARX, 1991, p. 56).

Se o homem pensa, seria um absurdo imaginarmos que de nada se lembrará no dia seguinte. Se reflete acerca de “coisas” estranhas e a partir delas aprende, não pode ser ele no dia seguinte o mesmo homem do dia anterior, mesmo que assim deseje. Logo, modifica-se e aprende, mesmo contra a sua vontade (se há vontade e possibilidade de aprender mais, ele pode ir além).

No sentido em que desenvolvemos nosso raciocínio, podemos perfeitamente afirmar que, no ambiente de domínio do capital, mesmo pela própria capacidade reflexiva dos trabalhadores, estes não tardarão a perceber que as “mercadorias” que produzem, não lhes pertence, embora tenham sido os seus feitores.

Consideradas as reflexões acima, resta-nos enfatizar que os trabalhadores podem, por meio da sua própria organização, em partidos políticos, sindicatos e associações de classe, elevarem sua consciência de classe de modo que se revelem emancipacionistas, como, historicamente, já o são.

Nesse sentido, as contradições inerentes ao capitalismo devem ser consideradas como elementos propulsores da organização e da formação de trabalhadores que, portanto,

⁴¹ Um exemplo do que dizemos pode ser notado quando observamos que, entre os trabalhadores, de uma mesma empresa, alguns destes, que afirmam “não gostar de sindicatos ou mesmo de greves”, mantêm-se filiados aos primeiros e não trabalham, quando ocorrem as segundas, pois sabem que, assim agindo, podem ter seus direitos defendidos e, ainda, obterem melhorias em suas condições de vida. Neste caso, abre-se mão dos “gostos” em nome da vida.

aspiram uma outra sociedade. Essa oferta se dá por meio, principalmente, das escolas, que são espaços repletos de contradições internas.

1.2.4 A relação entre educação emancipacionista, grande indústria e escola

A educação emancipacionista, como algo que surge a partir da realidade social burguesa não é uma questão colocada *in natura* pela grande indústria, menos ainda pela classe burguesa. Ela é colocada pelos trabalhadores que, conscientes das contradições internas do capitalismo organizam-se para a defesa de seus interesses de classe (a própria educação emancipacionista, por exemplo).

É verdade que, ao contrário do processo de trabalho da manufatura, a grande indústria exige que o trabalhador possua determinadas aptidões que lhe possibilitem atuar diversamente nos diferentes ramos de produção⁴². Porém, este tipo de formação atende mais às exigências do movimento de valorização do capital, o qual para expandir-se precisa carregar consigo força de trabalho com certo grau de desenvolvimento disponível, do que auxilia os trabalhadores em sua emancipação. Nesse sentido, relacionar diretamente o desenvolvimento da grande indústria e a educação transformadora, sem considerar suas contradições próprias do capitalismo, é um erro gravíssimo. Além do mais, a grande indústria, oriunda do avanço científico dos séculos XVI e XVII, foi sendo apossada, nos séculos seguintes, pelos capitalistas que a afinaram, embora não totalmente, aos seus interesses imediatos e de longo prazo. Ela também suscitou, num primeiro momento, o surgimento de um novo tipo de trabalhador: o trabalhador com formação unilateral, na atualidade, bem descaracterizado.

⁴² Na atualidade, o mercado capitalista neoliberal almeja o tipo de profissional *polivalente*, cujas características já expomos em nota anterior.

Gramsci (1995) contribui para nossa discussão ao afirmar que a industrialização pôs em crise a escola de cultura humanista “desinteressada”, trazendo sua própria escola “interessada”, profissionalizante, técnica e ideologicamente imediatista. Diz este autor

Assim ao lado do tipo de escola que poderíamos chamar de ‘humanista’, (e que é o tradicional mais antigo), destinado a desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral ainda indiferenciada, o poder fundamental de pensar e de saber se orientar na vida, foi se criando paulatinamente todo o sistema de escolas particulares de diferente nível, para inteiros ramos profissionais ou para profissões já especializadas e indicadas mediante uma precisa individualização. Pode se dizer, aliás, que a crise que agudiza liga-se precisamente ao fato de que este processo de diferenciação e particularização ocorre de um modo caótico, sem princípios claros e precisos, sem um plano bem estudado e conscientemente fixado: a crise do programa e da organização escolar, isto é, da orientação geral de uma política de formação moderna de quadros intelectuais, é em grande parte um aspecto e uma complexificação da crise orgânica mais ampla e geral (GRAMSCI, 1995, p. 117-8).

Este tipo de educação (profissionalizante) que Gramsci aponta teria sido posta em prática pelos capitalistas para atender às subdivisões técnicas na área da administração empresarial e profissional com tendência à abolição de toda escola que seja “desinteressada” (não imediatamente interessada)⁴³.

Para a resolução da crise gerada pelo afastamento entre a escola tradicional (de conhecimentos “desinteressados” de conteúdos voltados à formação humana) e a escola profissionalizante (de conhecimentos “interessados”, que se volta ao atendimento das demandas do capital), Gramsci (1995) propõe a escola única da seguinte maneira:

A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista formativa, que equilibre

⁴³ Este debate ainda se coloca hoje, frente à realidade da acumulação flexível, com o mesmo conteúdo, mas de forma diferente. Daí o entendimento plausível de Arroyo (1995, p. 89) ao afirmar que a burguesia no seu intuito de formar apenas para o trabalho almeja muito mais a “instrução” para o mercado do que a “educação” ampla da classe trabalhadora. Isto “fez com que a luta pela escola se situasse no reino natural das necessidades elementares – escola elementar –, não mais no reino humano dos fins, valores, da produção-formação do homem, como era na concepção socrática, cristã e humanista, espaço do cultivo do espírito, das letras, da cultura, dos homens cultos e cultivados. **O mundo letrado, onde a burguesia e seus intelectuais se propõem introduzir o povo, via escola, não é mais o mundo das letras, das artes liberais e da cultura; é apenas o mundo natural da sobrevivência. Não será principalmente nessa escola esvaziada onde as classes fundamentais se enfrentarão na permanente luta pelo saber, a educação e a cultura.**

Na história do capitalismo encontramos outros espaços onde se dá o conflito pelo saber: nos processos de trabalho, por exemplo, e nas lutas pela organização científica do trabalho [...] (Grifo nosso).

equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma escola especializada ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 1995, p. 10).

A importância da contribuição de Gramsci para o nosso estudo acerca da educação emancipacionista se encontra, principalmente, no fato de este autor, ao propor a “escola unitária”, baseado nas idéias de Marx, apresentar idéias voltadas à formação de um homem com educação ampla, pelas quais observamos uma outra preocupação sua: a de superar a formação profissionalizante, voltada apenas ao atendimento das demandas do mercado capitalista, proposta pela classe burguesa.

O pensamento gramsciano soma-se ao rol das críticas lançadas contra a educação burguesa, ao mesmo tempo em que colabora para a construção de uma proposta de educação emancipacionista, pois enfatiza a necessidade da aproximação entre teoria (educação tradicional) e prática (educação profissionalizante), almejando uma formação ampla para os trabalhadores.

Se considerarmos, ainda, Gramsci, um dos maiores educadores marxistas, como propagador das idéias que almejam a conquista do Estado por parte da classe trabalhadora, fomentando o surgimento de um “bloco histórico” (PORTELLI, 1977), veremos que sua proposta de escola unitária apresenta-se em defesa, também, de uma formação onilateral e para além do capitalismo, pois os “senhores” da indústria não permitem que os trabalhadores se eduquem de modo amplo, uma vez que isso, fatalmente, os levaria a contestar a exploração por que passam no capitalismo e, portanto, a lutar contra os exploradores.

Gramsci (1995) deixa clara a necessidade da superação da propriedade privada como meio para a formação de um trabalhador consciente que rejeite a educação capitalista.

A evolução (artesanato-manufatura-grande indústria) levou, segundo o autor acima, à simplificação das atividades de trabalho exigindo que o trabalhador domine apenas sua

tarefa específica, a qual não requer nenhuma habilidade especial superando, assim, o grande obstáculo da produção que era, precisamente, a exigência de trabalhadores hábeis para a realização dos diversos ofícios. Não é isso que vemos quando observamos que, na atualidade, a nova realidade do capitalismo tem apontado cada vez mais para a diminuição da divisão técnica do trabalho⁴⁴ para atender as demandas do mercado com base na microeletrônica, ou seja, necessita-se atualmente de “trabalhadores multifuncionais, criativos, com capacidade de comunicação e capazes de manter altos níveis de produtividade mesmo diante de situações que se modificam rapidamente” (ARAÚJO, 2001, p. 12). Estas novas demandas, no entanto, não alteram o conteúdo da qualificação esperada, ou seja, a formação multiqualificada.

1.2.5 As versões da burguesia e do proletariado acerca da educação: os economistas filantropos *versus* Marx

Com efeito, educação, como formação técnica multifacetada voltada diretamente ao processo produtivo, isto sim, é uma questão colocada pela própria realidade da produção burguesa. Mas qual a diferença entre a maneira como esta se coloca como exigência da produção capitalista e a forma como deve ser proposta quando emancipacionista?

Em um trecho das *Conferências* de 1847, publicado sob o título de *Trabalho Assalariado e Capital*, Marx expõe que:

O verdadeiro significado da educação para os economistas filantropos é a formação de cada operário no maior número possível de atividades industriais, de tal modo que, se é despedido de um trabalho pelo emprego de uma máquina, ou por uma mudança na divisão do trabalho, possa encontrar

⁴⁴ Araujo (2001, p. 12) afirma que: “As novas condições de realização do trabalho teriam feito emergir, como necessidade econômica estratégica do capital, e daí, como necessidade política e técnica, demandas por um trabalhador com novo perfil, traçado sob luz da noção de competências, em substituição ao trabalhador idealizado à época do taylorismo, definido por Taylor como “trabalhador boi”, ou seja que não reflete o seu trabalho [...]. As novas tecnologias físicas de base eletrônicas estariam requerendo, para sua potenciação, trabalhadores que possam explorar suas várias possibilidades. As novas tecnologias organizacionais, baseadas nos critérios de flexibilidade e integração da produção, estariam precisando de trabalhadores multifuncionais, criativos, com capacidade de comunicação e capazes de manter altos níveis de produtividade mesmo diante de situações que se modificam rapidamente. As novas condições de realização do trabalho estariam requerendo, portanto, um trabalhador que possa manter-se produtivo mesmo em condições de trabalho que se alteram com grande frequência”.

uma colocação o mais facilmente possível (MARX e ENGELS apud SOUZA JÚNIOR, 1999, p. 8)⁴⁵.

Pelo exposto na passagem acima, Marx não condena a concepção de educação polivalente como “formação no maior número possível de atividades industriais” – dos economistas filantropos, mas a mera formação técnica diversificada.

A diferença entre a proposição de uma educação emancipacionista e o ideal de educação apresentado pelos economistas filantrópicos burgueses salta aos olhos. Os que defendem uma educação emancipacionista criticam, sobretudo, na proposta dos economistas filantrópicos, o interesse que subjaz à sua elaboração: atender ao mercado de trabalho. A educação defendida por Marx e Engels se volta a uma formação para além do mercado de trabalho, visa à formação plena do homem, a sua emancipação e, embora já tenhamos aqui expressado que, ao oferecer conteúdos científicos atualizadores dos trabalhadores para o mercado de trabalho, a escola já terá prestado algum auxílio à formação política da classe trabalhadora, enfatizamos a importância do compromisso político por parte da escola.

Pelo teor da educação aqui referida consideramos desnecessário dizer que uma proposta nesse sentido jamais será elaborada ou defendida pela classe burguesa, pois esse tipo de educação compromete a sua hegemonia e o seu consenso político (CURY, 1995). A escola com formação ampla, ou emancipacionista (para além da instrução), deve ser almejada e defendida pela classe trabalhadora (ARROYO, 1995). Isso não significa prejudicar que as contradições do capitalismo, que, segundo Gramsci (apud NOSELLA, 2004) atingem a todas as “moléculas” sociais, não alvejem também a classe burguesa. Daí, a possibilidade de que alguns membros daquela classe possam vir a defender a superação do modo de produção

⁴⁵ Esta citação revela uma crítica à subordinação da educação aos interesses imediatos do mercado de trabalho, que, hoje, pode ser identificada com o conceito de empregabilidade. A questão, segundo Gramsci (1995), é a formação interessada/desinteressada.

capitalista como meio para constituição de uma sociedade justa⁴⁶. Assim como não será rara a defesa dos interesses burgueses por parte de supostos representantes da classe trabalhadora⁴⁷.

Enquanto o ponto de vista burguês defende a educação como meio de formar mão-de-obra para atender às exigências de expansão do capital, uma educação emancipacionista surge, não apenas como meio de atualização dos conhecimentos dos trabalhadores, fazendo com que estes dominem os fundamentos científicos teóricos e práticos dos diversos processos de trabalho. Este domínio (dos conteúdos), por sua vez, deve possibilitar a sua atuação política contra a alienação da atividade de trabalho (contra a fragmentação deste e de si próprio), muito embora, apenas isto, não a supere. Daí a necessidade de modificação na base material da sociedade.

Entenda-se, na passagem abaixo (SOUZA JÚNIOR, 1999, p. 9), que o oferecimento de uma educação voltada apenas à execução das tarefas (teórico-práticas), demandadas pelo mercado de trabalho capitalista não garante a elevação consciente da classe trabalhadora:

O ensino politécnico somando à ginástica e ao conteúdo intelectual deveria elevar as classes trabalhadoras acima das demais justamente porque combinaria duas dimensões importantes do processo de trabalho ausentes na formação dos filhos da burguesia, a dimensão intelectual e a dimensão prática. Tudo isso citado como mediação importante para a emancipação dos trabalhadores justamente porque, para Marx, a condição destes na sociedade burguesa é uma condição histórica que pode ser superada.

A educação possui, portanto, dois pontos de vista contrários: o da burguesia e o do proletariado. Souza Júnior (1999) auxilia-nos ao apontar as divergências entre os dois tipos de

⁴⁶ Em nossa opinião, Engels (1820-1895), filho de industriais burgueses de Manchester é um exemplo do que aqui expressamos.

⁴⁷ Uma melhor compreensão do que dizemos pode ser obtida a partir de leitura de Bautista Vidal (2000), onde este autor demonstra que não é regra que todos os males que atingem à classe trabalhadora tenham que ser elaborados/aprovados no Congresso Nacional brasileiro por representantes diretos da classe burguesa. Enfatiza, em sua obra, que muitas alterações legais voltadas aos interesses burgueses, no Brasil, são elaboradas, defendidas e aprovadas por deputados com origem na classe trabalhadora.

educação. Dialogando com um texto de 1869⁴⁸, demonstra o que Marx e Engels entendiam por formação ampla (politécnica), não burguesa:

[...] a formação politécnica, que foi defendida pelos escritores proletários, deve compensar os inconvenientes que se derivam da divisão do trabalho, que impedem o alcance do conhecimento profundo de seu ofício aos seus aprendizes. Neste ponto partiu-se sempre do que a burguesia entende por formação politécnica, o que produziu interpretações errôneas (MARX e ENGELS apud SOUZA JÚNIOR, 1999, p. 9).

Na passagem acima, Marx e Engels referem-se ao projeto histórico dos trabalhadores, que dá conteúdo bem distinto do burguês à proposta da formação ampla, direcionando-a à emancipação.

Esta formação (para o proletário) deve contribuir como amenizador da alienação provocada pela atividade do trabalho, a qual somente se elimina totalmente quando for eliminada, também, ao mesmo tempo, a alienação do produto. Isto quer dizer que a alienação pode ser minimizada com um maior domínio teórico e prático dos processos produtivos. Domínio este advindo da concepção de educação para a emancipação, pois, na concepção burguesa de educação, a formação ampla surge como uma questão meramente instrumental de preparação de mão-de-obra para a produção capitalista.

Portanto, o princípio que fundamenta a preocupação da educação emancipacionista de trabalhadores (que tem como ponto de partida irrefutável as condições efetivas de existência dos mesmos) é a busca de possibilidades concretas de fazer frente à degradação do trabalho e favorecer a construção da classe trabalhadora como sujeito social potencialmente revolucionário. A base para isso está na proposta de união trabalho-ensino.

Citamos uma passagem abaixo como referência para a compreensão do pensamento sobre educação emancipacionista da sociedade capitalista, onde Souza Júnior (1999, p. 10) caracteriza a educação no âmbito do capitalismo:

⁴⁸ Souza Júnior (1999) refere-se aos “Textos sobre Educação e Ensino” 2ª edição. São Paulo, Moraes, 1992. Em nossa Dissertação utilizamos, por vezes, os mesmos textos, só que a partir de Dangeville (1976).

[...] a politecnicia, portanto, está longe de formar o homem onilateral, pois ela está ligada a etapa da história da sociedade humana em que é ainda impossível o surgimento e a existência de um homem completo, antes da superação desta etapa histórica. A politecnicia pode ainda ser considerada distante da onilateralidade por ser uma formação que se atinge sem que seja necessário revolucionar o conjunto das relações sociais, mas apenas por um determinado tipo de instrução [...] Por fim a politecnicia não é proposta exclusiva dos proletários, muito ao contrário ela nasce da necessidade objetiva da moderna produção capitalista. A forma como é elaborada pelos proletários, no entanto, é extremamente distinta da elaboração burguesa, distinção que se faz pelas propostas mesmas, mas ainda mais pelos fins que se procura atingir.

Interessa-nos, ainda, apresentar, embora de modo ligeiro, algumas considerações acerca do entendimento do que seria uma formação onilateral do homem emancipado, ponto que trataremos na próxima seção.

1.2.6 Onilateralidade⁴⁹: a formação do homem pleno (emancipado)

O conceito de onilateralidade⁵⁰, para Marx, corresponde a uma formação plena do homem e depende da ruptura e superação da sociabilidade burguesa. Portanto, é uma

⁴⁹ Eu tenho a impressão de que algumas atitudes cometidas pelos trabalhadores, cotidianamente, tais como: comprar e ler (pela metade) livros que nada têm a ver com o seu trabalho, afrontar o professor autoritário (embora seja "suspenso" por tantos dias), jogar sinuca em horário de trabalho (escondendo-se do fiscal em um bar distante da empresa), ir às festas e se embriagar (e falar dos seus sonhos não realizados), praticar algum esporte (para tirar a "barriga" oriunda de um trabalho em que pouco se exige movimentos dos músculos), aprender a tocar violão (quando lhe falta dinheiro e tempo para realmente "fazer sucesso", jogar xadrez (para aprender a atuar tática\estrategicamente), pescar (para distrair-se da semana que se passou e não pensar na semana que está por vir), organizar associações de caráter contra-hegemônico (para reformar a sociedade atual ou para construir uma nova sociedade), pintar um quadro (mesmo que este não sejam "bem pintadinhos", desmanchar seus casamentos (ou não casar-se nunca ou ter várias amantes), escrever uma poesia (denunciando as injustiças sofridas pela sua classe social), ficar olhando o sol (quando poderia está "produzindo algo de verdade"), buscar aplausos (ou, às vezes, esconder-se de tudo e de todos até que lhe esqueçam) e, até mesmo, o uso excessivo de drogas (muito embora não se possa negar o caráter perigoso deste ato à saúde), podem significar que estes (os trabalhadores) buscam, imagens, sons, alegrias, convivência saudável, concentração, amigos, capacidades físicas e intelectuais e uma justiça que nunca poderão desfrutar numa sociedade como a capitalista. Mas se buscam estas "coisas", por meio de idéias e, estas mesmas idéias os afetam em seu comportamento prático, podemos, então, dizer que os mesmos trabalhadores, "meros habitantes do capitalismo", dos quais boa parte pode não ter consciência do que estamos querendo dizer, não se "enquadram" nas regras sociais vigentes: são "bandidos", "vagabundos", "gazeteiros", "matadores de aula", "cachaceiros", "maconheiros", "paranóicos", "teimosos", "solitários", "anti-família", "visionários", "frustrados", "sonhadores" etc, condição da qual não podem mais retornar. Estes "problemas" seriam de ordem "comportamental? ou também podem ser considerados como "gritos", indícios de que os trabalhadores se negam a ser uma coisa tão simples, como propõe-lhes a burguesia?

⁵⁰ A expressão "onilateral" foi emprestada de Souza Júnior (1999), embora outros autores optem por escrever "omnilateral", como é o caso de Manacorda (1991). Nossa opção pela forma utilizada pelo primeiro autor não se deu por motivos de variação de seu significado filológico em cada um dos autores, mas, apenas, por entendermos que a pronúncia fica melhor. Não temos a pretensão de suscitar a polêmica, entre os autores, sobre, por exemplo,

seqüência da educação emancipacionista, desenvolvida, no âmbito do capitalismo, pelos educadores comprometidos com a mesma.

A formação onilateral depende da existência de uma relação entre o homem e a natureza humanizada – a natureza transformada pelo homem não alienado e emancipado – das relações livres que os homens libertos da exploração burguesa estabelecem entre si.

A onilateralidade se mostra então como uma totalidade de determinações que só se efetivam numa sociabilidade livre, pois não é uma quantidade de informações técnicas e habilidades práticas referentes ao processo produtivo capitalista mais uma totalidade de manifestações humanas que como tal, apenas se constrói na totalidade das relações estabelecidas pelos homens (SOUZA JÚNIOR, 1999, p. 11).

Portanto, o trabalho como manifestação não alienada é o fundamento para que se estabeleça uma relação positiva entre o homem e a natureza, condição, em que se torna possível a naturalização do homem e a humanização da natureza. O surgimento de um trabalho não alienado é, portanto, fundamental para que as relações entre os homens se desenvolvam de modo verdadeiramente humano.

Para Marx (1974), a abolição da propriedade privada implica a apropriação sensível da essência e da vida humana, do homem objetivo, das criações humanas para e através do homem. Isso quer dizer que o processo de interiorização–exteriorização entre os homens, e destes com a natureza, pode emergir como elemento construtor do homem onilateral.

Fica patente, então, que a abolição da propriedade privada, bem como a superação da sociabilidade burguesa, é condição material fundamental para a construção das possibilidades do surgimento do homem onilateral e que uma educação voltada à formação desse homem deve basear-se, primeiramente, na realidade social vivida. A relação entre propriedade privada e formação do homem onilateral é inversamente proporcional.

Pelos obstáculos apresentados acima, podemos dizer que o homem onilateral não poderá se desenvolver no âmbito da sociabilidade burguesa, pois tal formação, segundo Souza

qual a melhor forma de escrever a palavra, pois entendemos que, excetuando-se a polêmica *temporal*, que já expomos em nota anterior, ambos se referem ao termo com a mesma visão.

Júnior (1999) não diz respeito, apenas, à formação de um trabalhador capaz de realizar atividades complexas e diversas, pois esse esforço individual sempre existiu na história da humanidade. Segundo o mesmo autor, em todas as épocas houve homens cuja competência ultrapassa a média de seu tempo.

Marx (cf. SOUZA JÚNIOR, 1999, p.11-2)

[...] não chegou a precisar o conteúdo da formação onilateral, mas refere-se a ela sempre como a ruptura com o homem limitado da sociedade capitalista, como ruptura ampla e total, o que não significa que a sociedade de homens onilaterais seja uma sociedade composta por “gênios”, mas, antes, de homens que se afirmam historicamente, que se reconhecem mutuamente e, emancipados, submetem as relações sociais a um controle coletivo, que superam a mesquinhez, o individualismo e os preconceitos da vida burguesa. Nesse sentido, a onilateralidade seria uma ruptura nos níveis da moral, da ética, do fazer prático, da teoria, da atividade, enfim, em todas as esferas da vida social.

Em seu raciocínio, Souza Júnior (1999) esclarece, ainda, que o homem onilateral seria mais ou menos o equivalente ao conceito de homem rico que Marx coloca ainda no texto de 1844, como sendo “o homem que necessita de uma totalidade de manifestações humanas”. Assim, para Marx, a riqueza humana estaria ligada à capacidade de satisfazer necessidades. Desta forma, um homem é tanto rico quanto mais demanda manifestações humanas e, logo, o homem onilateral, também o é.

Evidencia Souza Júnior (1999) que o homem onilateral, para se construir, precisa estar livre da alienação burguesa, já que “a mesquinhez, o individualismo e os preconceitos da vida burguesa” são esteios dessa alienação.

Nesse sentido, no que se refere à superação da alienação como condição para a formação onilateral do homem, nos diz Souza Júnior (1999) que, ainda nos Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844, Marx a demonstra:

Por outro lado, só quando a realidade objetiva se torna em toda parte para o homem na sociedade a realidade das faculdades humanas, a realidade humana, e deste modo a realidade de todas as suas faculdades, é que todos os objetos se tornam para ele objetivação de si mesmo” (MARX apud SOUZA JÚNIOR, 1999, p. 12).

Portanto, se “é na sua ação sobre o mundo que o homem se afirma como tal”, sua forma de agir deve envolver todo o contingente das suas faculdades. A atuação fragmentada, embora nesta se encontrem as devidas contradições, compromete o seu desenvolvimento pleno e atende, principalmente, aos anseios burgueses.

A onilateralidade, nas palavras de Marx também nos Grundrisse, seria:

[...] a universalidade das necessidades, capacidades, gozos, forças produtivas, etc., dos indivíduos, criada no intercâmbio universal... o desenvolvimento pleno do domínio humano sobre as forças naturais, tanto as das assim chamadas da natureza como sobre a própria natureza... **a elaboração absoluta de suas disposições criadoras sem outro pressuposto que o desenvolvimento prévio, que converte em objetivo esta plenitude total do desenvolvimento, isto é, o desenvolvimento de todas as forças humanas enquanto tais são medidas por um padrão preestabelecido... uma reelaboração na qual o homem não se reduz em seu caráter determinado, mas produz sua plenitude total** (MARX apud SOUZA JÚNIOR, 1999, p. 13. Grifo nosso).

Resta-nos concordar com Souza Júnior (1999) quando este afirma evidenciar-se a íntima ligação entre o conceito de onilateralidade e as novas relações emancipadas, fechando a questão em favor da onilateralidade como possível, apenas, no socialismo, pois, neste novo sistema, a universalidade corresponde, justamente, ao conceito de onilateralidade. Portanto, aos trabalhadores urge a necessidade de transformar as bases materiais da sociedade, sob pena de passarem suas vidas em condições subumanas em sentido econômico e intelectual.

Se transferirmos o que pensamos para o campo educacional, temos a destacar que, apesar das distinções presentes nos tipos de educação para a emancipação, no âmbito do capitalismo, e a onilateral (além do capitalismo, mas que está intimamente ligada às premissas da primeira) é possível e necessário que, na elaboração de projetos de formação de trabalhadores emancipacionistas da sociedade não seja esquecida a articulação entre as duas formas como princípios fundamentais, porém distintos. O que deve ser contestado pelos trabalhadores é a formação voltada apenas aos anseios do mercado como propõe a burguesia.

Com isso, dizemos que a formação do educador no *presente* deve ser efetivada também com vistas ao *futuro* vindouro. Mesmo porque o presente, capitalismo, é inevitável e não pôde ser escolhido por estes, foi imposto pela história dos homens. Assim, o projeto de um curso que almeje a formação de profissionais onilaterais deve, primeiramente, formar trabalhadores para o mercado de trabalho capitalista. Devem, também, fazer parte do seu corpo teórico/curricular princípios que permitam aqueles profissionais (em educação) uma visão ampla acerca dos problemas da sociedade vigente.

Na forma como pleiteamos aqui, o projeto de curso deve também observar a necessidade de se considerar a impossibilidade de uma formação plena, no âmbito capitalista, mas pode-se iniciar, por meio de uma tentativa com base no que se *vive*, a construção de um espaço de contestação da formação tida e de construção de uma nova sociedade, voltando-se, a partir da sua crítica, à ruptura do espaço privado que não permite o desenvolvimento de uma formação plena. Sem isso, quase nada pode ser viabilizado de concreto, ficando o ensino apenas na aparência, ou ainda resultando em um embaraçoso conjunto de conceitos onde não se sabe *quem é quem e qual é qual, o que se pretende fazer ou para onde se vai*.

A questão fundamental que se faz latente é que construir educação emancipacionista significa ser ousado, é abrir caminho, no mundo dos pecados capitais (DANTE, 2004), à onilateralidade. Nem por isso devemos confundir os conceitos. A onilateralidade precisa ser entendida como alvo das lutas que os profissionais da educação desenvolvem no interior da sociedade\educação capitalista.

1.3 - O trabalho como princípio educativo⁵¹

1.3.1 “Os trabalhadores devem impor a escola (desinteressada) do trabalho”

Para discutirmos a questão relacionada ao trabalho como princípio educativo (emancipacionistas ou reprodutor da sociedade), consideraremos os escritos de Manacorda (1991), Marx (1974 e 1991), Marx e Engels (1998), Gramsci (1995) e Nosella (2004), embora muitos outros autores abordem a mesma questão.

A importância de tal discussão está no fato de reconhecermos que, no capitalismo, os profissionais da educação estão submetidos a uma lógica de exploração tão cruel quanto a que atinge os demais trabalhadores, estando, estes, portanto, sujeitos tanto à alienação quanto ao aprendizado que o trabalho pode proporcionar (PALHARES SÁ, 1985). Entendemos que as “bestas de carga”, mencionadas por Marx (1974), pela temática abordada, são os profissionais da educação que, também, necessitam de uma teoria que os levem a se organizar como classe, na defesa dos seus interesses de classe, já que no processo educativo capitalista, estes são subjugados e submetidos a salários que não suprem as suas necessidades: a proposição marxista para a emancipação da sociedade vai além de interesses apenas salariais.

⁵¹ Uma sobrinha, cujo nome vou guardar, contou-me que um certo tio dela, que vivia em um lote, no interior do Estado do Pará, plantava e colhia seu próprio feijão, entre outros alimentos. Durante muitos anos (quase a vida inteira) este realizou todas as tarefas em torno do feijão, desde a plantação até quando estava cozido e pronto para comer. Assim, entre outras tarefas, ele debulhava os caroços das vargens de feijão, assim: segurava-as, uma a uma, pelas pontas, com mão esquerda e, com a mão direita retirava, de cima para baixo, os caroços que caíam numa bacia que, na qual, posteriormente, lavava-os antes de levá-los à panela...Depois de velho, já demonstrando um certo grau de cansaço, trouxeram-no para morar juntamente com os demais familiares, na capital (Santa Maria de Belém). Certo dia, disse-me ela que ele estava sentado numa cadeira em frente à sua casa e, bem distraído, repetia os mesmo gestos que realizava quando ainda era jovem e debulhava os caroços de feijão, mas, desta vez, com um significante detalhe: em suas mãos não havia vargem alguma, nem a bacia estava embaixo para nela os caroços caírem e serem lavados e levados à panela. Evidentemente, existem diversas explicações para esse fato que, não tão raramente, ocorre nas famílias dos trabalhadores (não envolvendo sempre o feijão), porém quero acrescentar uma: **o trabalho educa e deixa marcas profundas na consciência dos homens** e é assim que eu sei que o professor idoso sonha (acordado) ministrando aulas... O pescador sonha com ‘aquele peixe’... O comunista, com aquela revolução que perseguiu durante a vida inteira ou a que realizou... O pedreiro, com aquele prédio, aquela casa... O soldado, com os seus amigos e "inimigos" mortos em confronto e o fim das guerras que nunca acabam... O artista com aquele show...

Dissemos muito que a educação burguesa é contraditória, mas como o trabalho pode contribuir como princípio educativo, já que nos propusemos a discuti-lo a partir da visão de que os trabalhadores formem-se como emancipacionistas?

No que se refere "estritamente" à educação, podemos indicar breve passagem de Nosella (2004, p. 46) que, dialoga com Gramsci sobre a relação da classe burguesa com o trabalho e a educação da seguinte forma:

Atrás da retórica, percebe-se como, na boca da burguesia, o trabalho fica sempre com seu antigo sabor de menosprezo; também a cultura e a escola não mudam seu conhecido sabor desgostosamente retórico, e a relação do trabalho com a escola toma um sentido interesseiro e grotesco. Por isso Gramsci escreve: 'é o proletariado que deve exigir, que deve impor a escola do trabalho'⁵².

Notamos que Gramsci assume a defesa do trabalho⁵³, enquanto para a classe burguesa o mesmo fica sempre menosprezado (relegando-o ao segundo plano, e, o que é pior, de modo inferiorizado). A burguesia afirma a educação formal (escolar) como regra de

⁵² Nos tempos em que Gramsci habitava a Itália como cidadão livre, nos diz Nosella (2004, p. 47) que "o debate sobre a escola profissional e a de cultura geral consagrou uma terminologia específica: "a escola do trabalho" e "escola do saber desinteressado". Essa observação de caráter filológico é importante porque Gramsci utilizará essa terminologia freqüentemente em seus escritos, até o final da vida, consciente, inclusive, de que se trata de uma terminologia caracteristicamente italiana, e cujos sentidos só podem ser compreendidos correlatamente. Portanto, a expressão "desinteressado" não nasceu do debate sobre a neutralidade (ou não) da ideologia, da ciência ou da técnica. Gramsci percebe que o termo "cultura desinteressada" poderia ser equivocadamente entendido, por isso freqüentemente (quase sempre) utiliza as aspas [...] Em certo sentido, em português, se contraporá a "interesseiro, mesquinho, individualista, de curta visão, imediatista e até oportunistas [...] É contrapondo-se a essa visão 'solidamente judaico, portanto, que Gramsci utiliza a expressão "desinteressada" [...] como sendo cultura de ampla visão, séria, profunda e coletiva".

⁵³ Nosella, (2004, p. 71-2) afirma: "Não é fazendo uma horta nos fundos da escola, nem instalando num canto da sala de aula uma velha máquina de torneiro mecânico que se realiza, para Gramsci, a autêntica escola do trabalho. O trabalho moderno organicamente se une à escola quando consegue inspirar nesta seu espírito de laboriosidade, seu método disciplinar produtivo e de precisão, sua ética de solidariedade universal com os interesses objetivos de todos, sua lógica produtiva de organização de muitos para um só fim. Esse fim, obviamente, deverá ser diferente, pois escolas produzem algo diferente das fábricas, como aliás também estas não produzem todas a mesma coisa. A escola produz fundamentalmente trabalho intelectual; a fábrica, trabalho material. Ou seja, a organicidade entre fábrica e escola ocorre (deve ocorrer) em nível de método (no sentido mais profundo) e não em nível de técnicas ou de fim imediato. Em outras palavras, a escola se inspira no trabalho industrial moderno como princípio pedagógico, não certamente deixando de ser escola (nem parcialmente) e sim concretizando-se como uma escola historicamente moderna, isto é, tendencialmente socialista, centrando-se na idéia de efetivar a liberdade concreta e universal do homem. E os operários quando vão à escola, não vão para continuar a produzir os mesmos produtos que na fábrica produziam e sim para entender mais profundamente sua fábrica, seu instrumento de trabalho e sua organização produtiva, numa perspectiva histórica, universal e política. Assim a escola fica escola e a fábrica fica fábrica, só que a primeira torna-se "escola do trabalho" enquanto pertence espiritualmente ao mundo do trabalho e pelo trabalho e inspirada; e a oficina torna-se oficina de trabalhadores "intelectuais" porque passou a ser oficina iluminada e potencializada pela escola".

medida de conhecimento e, assim, considera que o papel da escola é, apenas, o de formar para o emprego.

Observe-se que, ao sobrepor a educação ao trabalho, para a classe burguesa, a figura do professor aparece como superior à do trabalhador braçal, por exemplo. E, como diria Gramsci (1995), “a burocracia sobre a produção”. Nesse sentido, o mesmo autor afirma que, na verdade, o que temos é a “escola do emprego”, enquanto que a escola do trabalho deve ser exigida pelo proletariado, em um sentido diferente, como forma de fazer com que o educador seja educado pelo trabalho⁵⁴.

Observe-se, ainda, que o ideal de educação apresentado pelo autor inverte as posições postas anteriormente e o trabalhador aparece sobre a escola, a produção sobre a burocracia.

A escola do trabalho foi sacrificada à escola do emprego. A burocracia matou a produção. (...) a Escola Técnica também se tornou escola de funcionários. (...) À Itália falta uma escola do trabalho. É o proletariado que deve exigir, que deve impor a escola do trabalho (...) sem exclusões por causa da guerra do mercado, sem também protecionismos nem mesmo para o proletariado. Mas numa concorrência leal da capacidade, com competição para uma maior exploração dos produtos do engenho humano, para que sejam oferecidos a todos os meios necessários à sua própria elevação interior e à valorização das boas qualidades de cada um (GRAMSCI apud NOSELLA, 2004, p. 46)

1.3.2 A expressão negativa do trabalho em Marx

A concepção de Marx acerca da formação humana considera a categoria *trabalho* como fundamental. O trabalho teria duas formas de expressão bem distintas: a positiva e a negativa (Manacorda, 1991). Analisemos, primeiramente, a sua "expressão negativa". Para nós, essa distinção é meramente didática, pois seria muito difícil, no cotidiano de um trabalhador, saber em que instante o trabalho está se expressando positiva ou negativamente,

⁵⁴ Marx (1974, p. 55) dirige a terceira Tese contra Feuerbach, afirmando que: “A doutrina materialista sobre as mudanças das contingências e da educação se esquece que tais contingências são mudadas pelos homens e que o próprio educador deve ser educado. Devemos por isso separar a sociedade em duas partes — uma das quais é colocada acima da outra.

A coincidência da alteração das contingências com a atividade humana e a mudança de si próprio só pode ser captada e entendida racionalmente como *práxis revolucionária*” (Grifos do autor).

embora possamos imaginar algumas situações, nas quais, uma ou outra expressão do trabalho apresenta-se evidente.

Manacorda (1991, p. 44), ao discutir a questão do “Trabalho: uma expressão negativa”, afirma:

Contrariamente, talvez, as expectativas do marxista ingênuo e apesar da convicção comum aos não marxistas e aos antimarxistas, a expressão “trabalho”, tanto significando atividade do trabalhador quanto indicando o produto dessa atividade, não goza, como se diria, de boa reputação nos escritos marxianos e não há, ou pelo menos nem sempre, nem automaticamente, um significado positivo em Marx, que até reprovou Hegel por só ver lhe o aspecto positivo (Manacorda, 1991, p. 44).

O autor refere-se às primeiras elaborações de Marx – aquelas nas quais o trabalho aparece como *um massacre da classe trabalhadora sem nada lhe deixar em troca*. O mesmo autor entende a indústria como sendo “uma atividade alienada em si mesma”, pois está diretamente ligada ao trabalho, que por ser alienado, também, dela assim o faz. Isto quer dizer que todo o ambiente que envolve o homem e o trabalho pode ser considerado como propício à alienação dos trabalhadores.

Destaca, ainda, Manacorda (1991) que, para Marx, o trabalho é terreno historicamente determinado e, por isso, indicador da condição de atividade humana, denominada “economia política”, ou seja, a sociedade (humana) afirmada sobre a propriedade privada dos meios de produção e a teoria ou a ideologia que a expressa.

Para o mesmo autor, na condição descrita pela economia política, o trabalho, exatamente como princípio da economia política, “é a essência subjetiva da propriedade privada” e está frente ao trabalhador como propriedade alheia a ele, estranha, sendo-lhe prejudicial e nociva.

A realização do trabalho, na sociedade capitalista, aparece como “provação” do operário, pois na medida em que a economia política oculta a alienação que está na essência do trabalho, a própria relação da propriedade privada contém o “produzir-se de atividade

como trabalho" e, este aparece, portanto, como uma atividade humana completamente estranha ao homem e à natureza e, assim, à consciência e à vida. Nesse sentido, o trabalho parece pairar sobre as cabeças dos trabalhadores que, ao olhar para cima, não se reconhecem em seus reflexos nas nuvens maravilhosas da riqueza que produzem.

Observemos que o lado negativo do trabalho em Marx, do qual nos fala Manacorda (1991), serve como argumento empregado pela classe burguesa para justificar a elevação da escola sobre o trabalho. Poderia aquela classe afirmar, por exemplo, que a escola humaniza, e o trabalho, contrariamente, enrudece os homens. Aqui, se pode compreender melhor a expressão “bestas de carga”, direcionada por Marx aos trabalhadores explorados no capitalismo, pois nesse sentido o trabalho realmente se caracteriza como nocivo ao homem. No entanto, se esse mesmo trabalho é historicamente determinado, é, por isso, a única forma de trabalho existente, pois toda atualidade humana compõe-se até agora de trabalho. Portanto, a indústria é uma atividade alienada de si mesma e constitui – como Marx, segundo Manacorda (1991, p. 44), objetaria a Hegel – “o devir do homem na alienação por si mesmo ou como homem alienado”⁵⁵. Marx (1974) resumiria essa determinação do trabalho, na qual a manifestação à vida é, ao mesmo tempo, expropriação de vida, afirmando que *o trabalho é o homem que se perdeu de si mesmo*.

Na economia política, a categoria trabalho é apresentada, apenas, como produção de mercadorias, ou como emprego. Nessas condições, o trabalho é degradante para o homem. Ao discutir a relação homem-trabalho, Marx (cf. Manacorda, 1991) emprega, às vezes, também o termo “trabalho” como “vida produtiva” ou “atividade humana”. Porém, em geral, tal emprego é feito, exatamente, para especificar que essa atividade livre e consciente – nas condições acima ressaltadas – impede a satisfação de necessidades humanas, pois implica a exploração do homem pelo homem. Assim, para Marx, o trabalho seria destruidor e

⁵⁵ Ibid. id.

desmoralizador para a classe trabalhadora. Como a educação burguesa se volta ao atendimento das necessidades desse tipo de trabalho, também podemos considerá-la como negativa para o homem e, portanto, desmoralizadora.

Segundo Manacorda (1991), em *A Ideologia Alemã*, Marx, ao retomar esses temas (da relação homem-trabalho), com algumas variações de termos, apresenta o trabalho como “um poder acima dos indivíduos”. Logo, nas condições historicamente determinadas, o trabalhador e a propriedade privada, da qual este é “expressão idêntica”, seriam a mesma coisa, nas condições descritas pela economia política, fazendo, assim, do homem um ser predestinado, já que, pela sua relação com o trabalho, seria possível saber, por exemplo, os rumos da vida de um indivíduo. Manacorda (1991, p. 45) assim comenta:

O trabalho acrescentará, recolocando como já o fizera nos Manuscritos de 1844, o processo histórico da alienação, perdeu toda aparência de “manifestação pessoal” (Selbstbetätigung) e, agora, é a única forma possível, embora negativa da manifestação pessoal. O trabalho “subsume” os indivíduos sob uma determinada classe social, predestina-os, desse modo, de “indivíduos” a “membros de uma classe”: uma condição que apenas poderá ser eliminada através da superação da propriedade privada e do próprio trabalho.

1.3.2.1 A inegável afinidade entre a expressão negativa do trabalho e a escola opressora

Olhando um pouco para o tópico anterior, ao qual acrescentamos este subtópico, para discutirmos a relação entre a "expressão negativa do trabalho" e a escola opressora, observamos que a emancipação da classe trabalhadora recebe tratamento especial na consideração de Marx, que insiste na superação da propriedade privada, como meio pelo qual o trabalho se liberta da condição de opressor do trabalhador. Ora, se o trabalho deve ser princípio educativo, não pode o mesmo estar preso à opressão.

Em *A Ideologia Alemã* e nos *Manuscritos de 1844*, segundo Manacorda (1991, p. 46), Marx mantém a idéia de que:

[...] os proletários, ‘para afirmarem-se pessoalmente (ou com pessoas) devem abolir a própria condição de existência tal como tem se apresentado até hoje, que é, ao mesmo tempo, a condição de existência de toda a

sociedade até hoje – abolir o trabalho, isto é, a atividade humana como tem sido até hoje’.

Se Marx critica a propriedade privada e, como vimos, no ambiente desta, a formação da consciência do homem é lastimável, então, em concordância com Manacorda (1991), dizemos que a afinidade entre trabalho opressor e a escola opressora é inegável, pois da mesma forma que a educação burguesa oprime o trabalho, também, no capitalismo, o homem é alienado no trabalho e na escola, extraindo-se, nesse momento, as contradições ali presentes e considerando, ainda, que a educação emancipacionista é resultado do esforço dos trabalhadores e não do desenvolvimento próprio do capitalismo.

No plano geral das idéias, sob o âmbito do capitalismo, todos, inclusive os proponentes da educação emancipacionista, são seres incompletos em sua formação e, portanto, passíveis de mudanças ("positivas" ou "negativas") em sua concepção de mundo.

Exatamente no momento em que a atividade vital humana, do homem como “ser genérico”, do gênero humano em seu conjunto, se apresenta dividida e dominada pela espontaneidade, pela naturalidade e pela casualidade, todo homem subsumido pela divisão do trabalho aparece unilateral e incompleto (MANACORDA, 1991, p. 46).

Na citação acima, o autor destaca que a divisão técnica do trabalho (diga-se o meio pelo qual o homem, executando a atividade do trabalho, produz a sua subsistência e mercadorias) encontra-se interligada à divisão social do trabalho, que, embora não denote a mesma coisa, influencia na formação social do homem. A divisão técnica do trabalho se refere à divisão própria do âmbito do trabalho, enquanto a divisão social do trabalho se refere à sua organização do ponto de vista social legal.

Deixando de lado a amplitude dessa questão, observamos que, fundamentalmente, Manacorda (1991) busca fazer-nos compreender que, para Marx, enquanto os homens estiverem submetidos a trabalhos implicados pela divisão técnica, esta forma de trabalho, por

sua vez, manifestar-se-á na expressão viva do ser humano *in the flesh*⁵⁶, reproduzindo-se nele, ou seja, trabalho dividido igual a homem, também, dividido. Os homens e mulheres, que encontramos nas ruas, praças e escolas ou fugindo da polícia, são o "seu" trabalho expresso em suas carnes, seus nervos, seu sangue, seus ossos etc. O trabalho apresenta-se por meio das “marcas” nos corpos dos homens de tal modo que se torna assombroso comparar as mãos de um burguês à de um camponês que trabalha e produz seus próprios meios de subsistência e sua família ou à de um pedreiro.

É assim que a relação escola-trabalho, na óptica capitalista, é instrumento de conservação do *status quo* social.

1.3.3 A expressão positiva do trabalho em Marx

E o que há de bom no trabalho?

Por ser, para Marx, o trabalho a *atividade vital ou manifestação de si mesmo*, como demonstra Manacorda (1991) – sendo, ainda, a forma histórica e contraditória da atividade humana –, o seu caráter só pode mesmo ser contraditório. Desta maneira, excetuando-se suas determinações imediatas e contingentes, o próprio homem se afirma exatamente como trabalhador⁵⁷. Seria ele mesmo um produto do trabalho e, logo, formado historicamente pelo mesmo. Sem relacionar-se com a natureza, o homem não subsistiria⁵⁸. O trabalho é, portanto, a atividade vital do ser humano e isto quer dizer que, por meio dele, o homem se destrói. Porém, o homem, ao relacionar-se com o trabalho, constrói-se e transforma a realidade (é um

⁵⁶ “Em carne e osso”. O trabalho não apenas se manifesta por meio dos corpos dos seres humanos como também (quase sempre) determina até onde tais “corpos” poderão ir. Logo, alguns trabalhadores jamais sairão de sua terra natal, viajarão ou frequentarão lugares caros (encontros de moda etc), daí talvez a explicação para o fato do “amor da vida” dos trabalhadores se encontrar, quase sempre, bem próximo, ou melhor, preso numa localidade próxima deste. Assim, o melhor para o trabalhador seria se apaixonar por alguém que more na mesma cidade que ele.

⁵⁷ É deste modo que, em nossa Dissertação vemos o profissional da educação.

⁵⁸ Esta consideração deve ser levada à educação observando que, no processo educativo de trabalho (alienado), existe também uma “atividade vital como manifestação de si mesmo”, o educador e o educando compõem-se, por isso, de contradições, com duas partes independentes e interdependentes ao mesmo tempo: o ser e o trabalho.

ser de atitudes). O trabalho possibilita-lhe a existência como ser vivo (alimentação) e a possibilidade das relações sociais vigentes.

Observa-se, então, que Marx (1974), ao expor aquilo que seria a expressão positiva do trabalho reencontra a “atividade vital” presente nele. Marx nunca apresenta o trabalho de modo ideal – tal como o fazem os “economistas” quando pressupõem um Estado originário, por eles imaginado, mas que nada explica. Por isso, segundo Manacorda (1991), Marx encontra o trabalho como “atividade vital” implícita na própria atividade alienada, ou trabalho na matéria. A manifestação deste como ser vivo, por meio do homem, expressa também este sentido.

Se é por meio do trabalho (atividade vital) que os trabalhadores se constituem historicamente como seres humanos⁵⁹ (e, também, por ele são explorados no capitalismo vigente, sustentando material e intelectualmente a sociabilidade burguesa), podemos, então, afirmar que as políticas educacionais que almejam evidenciar as contradições do capitalismo, para, a partir delas, fomentar uma formação emancipacionista, devem ter suas bases assentadas na realidade do trabalho (na vida dos profissionais em educação). Como o trabalho se manifesta *no*, e por meio *do* homem, inequivocamente, as proposições voltadas ao trabalho, logo, se encontram neste.

A contribuição de Manacorda (1991, p. 48) também nos serve como ferramenta teórica de apoio para entendermos que, em Marx, é o trabalho que oferece sustentação a todo o universo ideal construído pelos homens e que os distingue dos outros animais.

Sobre essa base, os homens podem distinguir-se dos animais pela consciência, pela religião, por tudo que se queira, mas na realidade, ‘eles começaram a se distinguir dos animais quando começaram a produzir seus meios de subsistência’ e só depois teriam constatado o multiplicar-se das necessidades sobre aquela primeira base produtiva e o reproduzir-se dos homens e seu organizar-se socialmente na produção, se descobre que o

⁵⁹ Marx (1991) demonstra que o primeiro pressuposto de toda a existência humana e, portanto, de toda a história, isto é, que para poder “fazer história” os homens devem estar em condições de viver e, assim, a primeira ação histórica foi a criação dos meios para satisfazer tal necessidade, a produção da própria vida material.

‘homem também tem consciência’, que é ‘desde o início um produto social’ (Grifos do autor).

Fica evidente que o trabalho físico é fundamental à existência e à construção do próprio conhecimento humano e (cf. MANACORDA, 1991 e GRAMSCI, 1995) deve ser considerado, pelo menos, em pé de igualdade com o trabalho intelectual⁶⁰. Se o marxismo considera o trabalho intelectual igual a trabalho físico (onde trabalho intelectual e trabalho físico, apesar de distintos, estão articulados), como vimos em Nosella (2004)⁶¹, então, o homem realmente é trabalho: homem e trabalho são, ao mesmo tempo, prisioneiros das relações capitalistas. Todavia, são, potencialmente, os seus maiores negadores.

Evidentemente, a nossa discussão não desconsidera que existem diferenças, incomensuráveis, entre os ambientes de trabalho do carvoeiro, nas indústrias de materiais pesados, ou na exploração de hulhas de carvão mineral, no subterrâneo (ZOLA, 2004) e os escritórios de vendedores de passagens aéreas e as salas com ar-condicionado dos doutores de uma universidade. Tal desconsideração poderia implicar a idéia de que os ambientes onde trabalham estes últimos seriam melhores, mais saudáveis e, portanto, mais propícios à fomentação de uma consciência emancipacionista. No entanto, há, na história dos trabalhadores, exemplos de conquistas em que os protagonistas se encontravam em condições péssimas de trabalho e de vida. Discutimos, apenas, o caráter educativo do trabalho, sem adentrar nos níveis de conscientização.

O trabalho, por ser historicamente contraditório, é, também, genuinamente fomentador da luta contra-hegemônica e, por isso, podemos afirmar que mesmo no trabalho capitalista subsiste o germe do homem onilateral.

⁶⁰ A economia política, sempre coloca o trabalho intelectual como superior, degradando o trabalho físico, pois separa a necessidade da liberdade social, ou seja, polarizam-se dois tipos de trabalho, como se fossem elementos totalmente diferentes. Na busca do rompimento com essa divisão vale-nos a contribuição de Gramsci (1995) que afirma que a verdadeira escola, “escola unitária”, deve unir esses dois ramos do trabalho.

⁶¹ Apenas de passagem queremos registrar que, segundo Nosella (2004, p. 126) “para ele (Gramsci) o trabalho intelectual é também um esforço muscular e nervoso”: trabalho duro que exige esforço, rigor e disciplina.

Para Marx (apud MANACORDA, 1991, p. 48), é sob a base da produção da vida material que “os homens podem distinguir-se dos animais pela consciência, pela religião e tudo que se queira [...]”, já que, segundo o mesmo autor, “o animal se faz de imediato (único) com sua atividade vital, dela não se distingue, é ela”.

A consciência dos homens é que permite a contestação das relações de trabalho por parte dos mesmos, diferentemente dos outros animais. O homem faz da própria atividade vital o objeto do seu querer e de sua consciência. Ele tem uma atividade consciente e, por isso, mesmo que deseje, não existe uma esfera determinada com a qual ele imediatamente se confunda. É ser destacado, interferente, modificador da natureza e de si mesmo.

Acreditamos, pelo que já foi exposto, que emana do seio do próprio capitalismo (como espaço de auto-formação do homem) a possibilidade de formação de um profissional da educação emancipacionista que, também, por meio da sua relação com a natureza, pelo trabalho, faz-se historicamente educando. Um profissional da educação emancipacionista é um educando que não necessita de deuses, mas, sim, de trabalho digno, já que a sua construção, como ser social, depende das relações sociais com as quais se depara, principalmente, no trabalho. O trabalho é, portanto, a maldade e a exploração, mas, ao mesmo tempo, é possibilidade de construção do novo homem.

Observe-se que, a partir desse raciocínio, todos os trabalhadores, “práticos” ou “intelectuais”, educam-se a partir de um mesmo eixo convergente: o trabalho. Por isso, não é possível imaginarmos que projetos educacionais voltados à formação de profissionais da educação emancipacionistas possam se efetivar sem que considere o trabalho e suas contradições como ponto de partida.

Em seu trabalho, portanto, o homem age voluntária e conscientemente, com base no plano e, sobretudo, não ligado a qualquer esfera particular. Está em “oposição” a tudo que é natural, espontâneo, particular (de domínio da natureza) e da causalidade, na qual o homem

não domina, mas é, sim, dominado. Não é indivíduo total, mas membro de uma determinada esfera (classe etc) e, em suma, no ‘reino da necessidade’, mas não no ‘reino da liberdade’. Nesse sentido, a vida é atividade perante a natureza e a sociedade.

Foi a divisão social do trabalho que dividiu o homem e a sociedade humana (MARX, 1991) e esta divisão tem sido a forma histórica do desenvolvimento da sua atividade vital na sua relação de domínio sobre a natureza (MANACORDA, 1991). O rompimento com as relações de trabalho vigentes significa não a libertação total do homem, mas a complementação de seu desenvolvimento que, inclusive, tem boa parte da sua história assentada (construída) a partir das dificuldades apresentadas pela divisão acima anunciada: é a flexibilização do que é bruto.

A grande indústria⁶², que absorveu as ciências naturais do capital e tirou da divisão do trabalho a última aparência de seu caráter natural, deu à produção o caráter social, tornando mais simples aquelas tarefas mais complexas e, ao mesmo tempo, fazendo-as mais produtivas, tornou o trabalho igualmente mais contraditório. A propriedade privada deu a essa mesma grande indústria, que desenvolveu as forças produtivas, uma forma objetiva que a contrapôs aos indivíduos como algo que lhes é estranho.

A contraposição, da qual falamos, é sentida, também, pelo aluno que, sendo oriundo da classe trabalhadora, matricula-se em uma escola que propõe uma trajetória de formação distante, em temas de conteúdos curriculares, da realidade em que vive (Gramsci, 1995), com professores que, vivendo a mesma contradição, formam, cada um, um "pedaço" deste e, no final das contas, não sabem qual o nível intelectual que o mesmo alcançou. Nesse processo de formação, tanto é alienado o professor, que não sabe em que rumo está direcionando o aluno, como o aluno, que não sabe no que vai resultar.

⁶² Marx, (1974, p. 34) afirma: “[...] só por meio da indústria desenvolvida, isto é, pela mediação da propriedade privada, constitui-se a essência ontológica da paixão humana, tanto em sua totalidade como em sua humanidade; a própria ciência do homem é, pois, um produto da auto-afirmação valente do homem; [...] O sentido da propriedade privada – desembaraçada da sua alienação – é o modo de *existência dos objetos essenciais* para o homem, tanto como objeto do gozo, quanto como da atividade” (Grifo do autor).

Nessas condições, se não fosse o trabalho genuinamente educador, o que se poderia esperar da humanidade? Vejamos a passagem, abaixo, que nos traz mais uma característica dada ao trabalho pela grande indústria:

Nesta fase, “o trabalho perdeu... toda aparência de manifestação pessoal” e apenas apropriou-se de uma totalidade de instrumentos de produção, ou das forças produtivas se pode alcançar a manifestação pessoal, ou: ‘Apenas neste estágio de manifestação pessoal coincide com a vida material, o que corresponde ao desenvolvimento dos indivíduos completos e a eliminação de todo o resíduo natural’ (MANACORDA, 1991, p. 50. Grifos do autor).

Nesse contexto, mesmo diante de um trabalho que degrada os trabalhadores, é que nasce, apenas a partir deste momento (capitalismo), para aqueles, a possibilidade de supressão da propriedade privada. Essa supressão será a emancipação plena de todos os sentidos e de todas as qualidades educativas humanas (MARX, 1991).

A relação entre o trabalhador e sua atividade não é, de modo algum, natural, mas contém já em si uma específica determinação econômica. Assim, pelo fato de o capital tender sempre à forma geral de riqueza, o trabalho é impelido para além dos limites de suas necessidades naturais – o mesmo ocorre com o conhecimento – e cria, assim, os elementos materiais para o desenvolvimento de uma rica individualidade, que é tanto unilateral em sua produção quanto em seu consumo, e o trabalho não aparece mais como trabalho e, sim, como pleno desenvolvimento da própria atividade, na qual desaparece a necessidade natural em sua forma imediata, porque em lugar da necessidade natural coloca-se uma necessidade historicamente desenvolvida (MANACORDA, 1991).

O processo objetivo promovido pelo capital, segundo o mesmo autor, mostra que, justamente, a forma extrema de alheamento em que, na relação capital-trabalho assalariado, a atividade produtiva aparece em relação às suas próprias condições e do seu próprio produto nada mais é que uma forma transitória necessária e já contém, em si, só que em forma ainda invertida, de cabeça para baixo, as plenas condições materiais para o desenvolvimento total e

universal das forças produtivas do indivíduo. Vemos, então, que são intrínsecas ao capitalismo as contradições que possibilitam o desenvolvimento do homem rumo à totalidade da produção material e intelectual. Isto reafirma a inevitável separação e união entre a formação emancipacionista, que se dá no âmbito do próprio capitalismo, e a formação emancipada que almeja Gramsci (1995), superando, deste modo, a primeira forma de educação e alcançando a formação plena do homem.

Para Manacorda (1991), em Marx, o trabalho tem forma “antinômica”, pois se apresenta de duas maneiras que delimitam sua aproximação com a pobreza e a riqueza, “ignorância” e “sabedoria”, respectivamente: 1) *negativamente* como matéria prima, não instrumento, não produto, isto é como miséria absoluta e 2) *positivamente* como existência do trabalho não como objeto, mas como atividade e positividade universal de riqueza. Assim é que o trabalho alienado é atividade vital humana e assume um caráter positivo (manifestação de si mesmo) e, ao mesmo tempo, negativo (trabalho alienado) rigorosamente assinalado.

Daí, para o autor acima, a explicação à famosa frase, presente n’Os Manuscritos de 1844, onde Marx afirma que “o trabalho seja, por uma parte a miséria absoluta enquanto objeto e, por outra parte, a possibilidade absoluta de riqueza enquanto sujeito e atividade” (MARX apud MANACORDA, 1991, p. 52).

Essa perpétua antinomia que divide o trabalho em manifestação pessoal (trabalho negativo ou miséria absoluta e trabalho positivo ou possibilidade universal de riqueza ou o trabalho nas condições descritas pela economia política, isto é, nas condições da divisão do trabalho ou da propriedade privada dos meios de produção) apresenta-se como uma expressão contraditória e nos permite entender que os trabalhadores, de modo geral, se desenvolvem no trabalho.

Pelo raciocínio acima, ao voltarmos-nos à educação, se consideramos que um projeto de curso apresenta como objetivo a formação de profissionais em educação

emancipacionistas, certamente, grande atenção deve ser dada também ao caráter antinômico do trabalho, e este deve ser observado como categoria fundamental no processo. Por isso, nossa opinião é a de que os trabalhadores em educação devem partir de sua base material para poderem chegar à formação onilateral.

A antinomia do trabalho constitui um par antagônico e complementar do mesmo modo que se apresenta a educação no capitalismo, por isso, os profissionais em educação podem ser educados no seu próprio local de trabalho.

Porém, fugindo um pouco da contribuição de Manacorda (1991), que afirma que na obra *A Ideologia Alemã* o trabalho é apenas expressão negativa, podemos dizer que, nesta obra, Marx (1991) já alerta para o fato de os homens construírem e, ao mesmo tempo, serem construídos a partir das condições materiais⁶³.

Manacorda (1991, p. 53) destaca os aspectos da contraposição ao aspecto negativo do trabalho.

Por um lado, que nas condições historicamente determinadas, as quais – contra incapacidade de historicizar própria dos economistas e do bom senso do homem comum – não estão de fato destinadas a durar eternamente, o trabalho o é verdadeiramente “o homem perdido de si mesmo”, a negação de toda manifestação humana, a miséria absoluta. Não se trata de palavras ou formulas. O inacessível, o duro, o anti-romântico Marx, nunca disposto a lágrimas sentimentais, recolheu durante a vida toda os testemunhos dessa matéria absoluta e dedicou-se todo à tarefa de indagar-lhe as razões e suprimi-las. **Por outro lado, que a atividade do homem, o qual agindo de modo voluntário, universal e consciente, como ser genérico ou indivíduo social, e fazendo de toda a natureza seu corpo inorgânico, liberta-se da sujeição à casualidade, à natureza, a limitação animal, cria uma limitação de forças produtivas e delas expõe para desenvolver-se onilateralmente.** Se não se compreende essa natureza contraditória da atividade humana, não se compreende nada de Marx; compreender essa antinomia significa pôr-se no centro de todo o seu pensamento. (Grifo nosso).

⁶³ “Não é a crítica, mas a revolução a força motriz da história, assim como da religião, da filosofia e de qualquer outro tipo de teoria. Tal concepção mostra que a história não termina dissolvendo-se na “autoconsciência”, como “espírito do espírito”, mas que em cada uma de suas fases encontra-se um resultado material, uma soma de forças de produção, uma relação historicamente criada com a natureza e entre os indivíduos, que cada geração transmite à geração seguinte; uma massa de forças produtivas, de capitais e de condições que, embora sendo em parte modificada pela nova geração, prescreve a esta suas próprias condições de vida e lhe imprime um determinado desenvolvimento, um caráter especial. Mostra que, portanto, as circunstâncias fazem os homens assim como os homens fazem as circunstâncias” (Marx, 1991, p. 56).

Deve-se, sobretudo, observar como a concepção positiva da atividade humana, de Marx, da manifestação de si, nunca considerada como coisa do indivíduo singular ou abstrato, mas sempre do indivíduo concreto e social em grandiosa relação com a natureza e a história, rompe com toda a interpretação corrente e deturpada do que seria, para este autor, o trabalho ou produção (a “economia”) na vida histórica da humanidade, bem como especial, no processo de emancipação e, portanto, da formação do homem e também fruto do seu trabalho (Manacorda, 1991).

De posse dessas informações é interessante ouvir a “defesa” que Manacorda (1991, p. 53) expressa sobre Marx e sua compreensão acerca do processo de formação do homem pelo trabalho.

Quem quiser censurar Marx por conceber o homem como trabalho, dando a esse trabalho uma interpretação abstratamente negativa e, por isso, criticá-lo, quem quiser, daí, censurar Marx por fundamentar sobre o trabalho o processo de formação do homem, veja primeiramente que foi ele mais que todos os outros, quem compreendeu o caráter não natural, mas histórico, desse trabalho negativo, que denunciou a infâmia e se empenhou em suprimi-la.

1.3.4 Trabalho e ensino: o trabalho sobre a escola

Se pelo trabalho o homem se faz, evidentemente (voltando à questão do trabalho como princípio educativo) há a identidade do trabalho presente no homem. Podemos afirmar, portanto, que, no que se refere à união trabalho-ensino, que o trabalho transcende, exata e necessariamente, toda a caracterização pedagógico-didática para identificar-se com a própria essência do homem. Logo, o trabalho não pode ser visto, apenas, como esforço físico e mental estáticos, mas como em constante contradição com as relações de produção capitalistas.

O homem aprende trabalhando e se constrói amplo quando as relações de trabalho assim o permitem. Desse modo, os homens, mesmo que sejam realizados grandes esforços, nunca serão completos na sociabilidade burguesa, pois nela se encontram divididos (reduzidos) no seu trabalho. É intrínseco ao capitalismo e, portanto, à sua forma educação, a

formação de um homem de tipo limitado, embora, neste sistema, nos deparemos, não raramente, com indivíduos que discutam e busquem a implementação de uma formação diferente para os trabalhadores. Isto que dizemos, com base no marxismo, não pode ser modificado pelos homens com orações às divindades, mas sim pelo rompimento das relações sociais "impostas" pelo momento em que vivem.

Se for exatamente verdade, como se demonstrou, que o trabalho é, nas condições históricas dadas, destruição do homem, criação de um poder estranho ao homem e que o domina, como pode o trabalho libertar o homem se é a causa da sua servidão? E, mais em particular, no campo pedagógico, como pode esse trabalho, associando-se ao ensino, constituir o conteúdo e o método para a formação do homem de amplos conhecimentos, crítico e emancipacionista, tão desejada pelos educadores brasileiros e que o caso do Projeto CED diz almejar?

A resposta aos questionamentos consiste em dizer que é, de fato, adotando o trabalho como princípio fundamental da formação humana (como processo educativo) que se pode subverter as condições sociais e libertar o homem das limitações impostas pela atualidade. A relação ensino-trabalho, entendidos como elementos não separados, é fundamental para a emancipação humana.

Assim, vemos que Gramsci (1995) está correto ao afirmar a necessidade da “escola unitária” que é resultante da união entre trabalho e ensino. Mas até onde vai mesmo a participação do trabalho na transformação da sociedade? Vejamos a passagem abaixo:

[...] Mas essa participação real do trabalho como processo educativo às transformações sociais será tanto mais eficaz quanto menos seja um mero recurso didático, mas sim uma inserção real no processo produtivo social, vínculo entre estruturas educativas e estruturas produtivas, o que nem chega a significar necessariamente vínculo “escola-fábrica” dado que os dois termos não são igualmente coessenciais à sociedade moderna, representando antes a “escola” um resíduo de organizações pendentes: mas, certamente, significa vínculo ensino-produção (MANACORDA, 1991, p. 54. Grifo do autor).

O fato é que a passagem acima é de fundamental importância, pois complementa, aliás, casa-se com o que expressam Souza Júnior (1999), Demo (1990) e Gramsci (1995) quando almejam uma escola que transcenda os muros da escola, que viva a sociedade.

Mas se o trabalho, a atividade vital, é a manifestação do homem, a sua relação voluntária, consciente e universal com a natureza, o dever antropológico com a natureza etc, como é possível que, mesmo quando dadas todas as condições para a sua plena manifestação, seu reino permaneça o da 'necessidade' e não o da liberdade? Seria necessária a extinção do trabalho para que o homem fosse livre? Segundo Manacorda (1991), para se responder a esta questão é necessário percorrer todo *O Capital* e a acumulação histórica sobre a luta pela jornada do trabalho, quanto a sua pesquisa estrutural sobre a relação entre tempo de trabalho e tempo livre.

Assim, ao tratar especificamente do reino da liberdade, Marx (cf. MANACORDA, 1991), partindo da premissa de que a divisão do trabalho traz imediatamente a desumanização do homem, expressa que é histórico o domínio total do homem sobre a natureza. Por isso, torna-se evidente que este se aproprie dessas forças, nas quais haveria também o desenvolvimento de uma totalidade de faculdades. Nesse sentido, acreditamos que a escola crítica, voltada à formação de profissionais emancipacionistas, pode oferecer suporte considerável.

O desenvolvimento das forças produtivas se atualizaria, também, na fábrica, pois em seu interior se reproduz e se exacerba a divisão do trabalho não mais contendo, em si, a possibilidade de desenvolvimento limitado do indivíduo no interior da sociedade, mas destruindo toda a especialização ao exigir uma miserável população trabalhadora disponível à produção capitalista.

Essa essência da especialização se conjuga a uma exigência de absoluta versatilidade, de modo que o operário possa estar sempre disponível a todo rapidíssimo variar

de “moderníssima” tecnologia. É, deste modo, que se torna, para o capitalismo, "uma questão de vida ou morte" substituir a miserável população “versátil”, mantida em reserva, pela total disponibilidade do homem a todas as exigências da produção. Para que os trabalhadores em educação acompanhem essa evolução rumo ao reino da liberdade é necessário que assumam a necessidade de considerar a educação a partir do seu trabalho diário, na escola.

Resta dizer, por fim, que para Marx “de fato o reino da liberdade apenas começa onde cessa o trabalho determinado pela necessidade ou pela finalidade externa; encontra-se, portanto, por sua natureza, para além da esfera própria da produção material”. (MARX apud MANACORDA, 1991, p. 57). Somente assim, ocorre de fato o desenvolvimento das capacidades humanas, que é um fim em si mesmo, cuja condição é a redução da jornada de trabalho dentro e fora do reino da liberdade. Aqui, mais uma vez, se faz presente, em nossa opinião, a necessidade da escola e, também, dos educadores, de lutar pela redução do trabalho em seu lado negativo, ampliando os conhecimentos necessários à emancipação social e, posteriormente, à formação onilateral.

Neste breve estudo acerca dos tópicos abordados neste primeiro capítulo, chegamos a algumas conclusões que nos auxiliarão como elementos para a análise do Projeto CED.

A sociabilidade burguesa é contraditória e as suas contradições se estendem por todos os seus recantos. A escola não está isenta destas contradições sendo possível, inclusive, que, por meio dela, sejam transmitidas aos trabalhadores a teoria\ técnica que lhes permitam a compreensão da sua real situação e uma leitura crítica da sociedade capitalista, fomentando, assim, a luta de classes no interior da escola. O marxismo compreende a educação como algo que transcende os muros da escola formal e indica, como elementos educadores dos trabalhadores, as associações, sindicatos e partidos políticos de classe.

A educação emancipacionista não se satisfaz com pequenas, embora significativas, conquistas dos trabalhadores no capitalismo. Pelo contrário, almeja a superação da

sociabilidade burguesa para que seja possível, em outra sociedade assentada na igualdade, a formação do homem onilateral. Este tipo de educação tem como objetivo alcançar uma formação ampla, contrapondo-se à formação unilateral.

O trabalho, que tem caráter “antinômico”, ou seja, possui expressões negativas e positivas, é condição para a formação histórica do homem. Assim, as intenções educativas de tornar evidentes as contradições do capitalismo, para possibilitar uma formação emancipacionista, devem tê-lo como base. O marxismo entende que o trabalho é o princípio educativo fundamental dos homens e, por isso, os trabalhadores devem impo

r a escola do trabalho, fundamentada na formação teórica\técnica, isto é, educação profissional e educação tradicional unidas.

No próximo capítulo, onde analisamos o Projeto CED, buscaremos responder os seguintes questionamentos: 1) O Projeto CED entende a sociabilidade burguesa como espaço de contradição e emancipação social? 2) O referido projeto almeja uma formação ampla dos trabalhadores em contraponto à formação unilateral (burguesa)? 3) Concebe o trabalho como princípio educativo? e, principalmente, 4) é possível afirma, com base no marxismo, que o projeto político-pedagógico do Curso de Pedagogia da UFPA é coerente como projeto emancipacionista ou, pelo contrário, volta-se à conservação do status quo social?

CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO EMANCIPACIONISTA: UM IDEAL DE UM PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO? ⁶⁴

O que demonstra a história das idéias senão que a produção intelectual se modifica à proporção que se modifica a produção material? As idéias dominantes de uma época são sempre as idéias da classe dominante.

Quando se fala de idéias que revolucionam a sociedade, isso quer dizer que dentro da velha sociedade surgem elementos de uma nova sociedade, e que a dissolução das antigas idéias acompanha a dissolução das antigas condições de vida (MARX e ENGELS, 1998, p. 19.).

Este capítulo se constitui de duas seções assim denominadas: 1) Quando o Projeto CED manifesta sua concepção de educação e 2) Quando o Projeto CED apresenta sua trajetória de formação (desenho curricular e o currículo do curso).

Ao longo das seções, que se desdobram em diversos tópicos, discutiremos as orientações educacionais, ditas emancipacionistas, presentes no Projeto CED, em contraposição ao nosso referencial teórico, visando obter respostas aos questionamentos anunciados ao final do capítulo anterior. Buscamos, desta maneira, verificar os limites e avanços presentes no referido projeto, no que concerne as suas idéias “emancipacionistas”.

A nossa análise atinge, primeiramente, as proposições do Projeto CED que apresentam a idéia de "transformação social" buscando elucidar seus enlaces com a noção de "educação emancipacionista" presente nos ideais marxistas. Assim, analisaremos as proposições do Projeto CED, no que se refere à contraditoriedade da sociabilidade burguesa, a formação profissional, no âmbito do capitalismo, e o trabalho como princípio educativo, e, em seguida, a relação entre as referidas proposições e a trajetória de formação proposta.

⁶⁴ Gilmour e More (1987) dizem: “Na distância, uma fita negra esticada até o ponto de não ter mais volta. Um vôo de fantasia sobre um campo minado. Estando sozinho, meus sentidos oscilam. Uma atração fatal me puxando forte. Como posso fugir desse pulso irresistível. Não consigo tirar meus olhos do céu circundante. A língua presa e enrolada, só um desajustado preso ao solo, eu”. Nossa epígrafe diz: “Finalmente, Dédalo concebeu um plano audacioso. Ele construiu dois pares de asas, tecendo as penas e juntando-as com cera. Quando as asas estavam prontas, levou Ícaro para um canto. “Coloque isso e me siga”, disse, “mas cuidado para não voar perto demais do sol, ou perto demais do mar. Mantenha um curso médio. Com essas asas escaparemos daqui”.

A análise, a partir do nosso referencial adotado, é possível porque o ideal expresso nas proposições do Projeto CED, no que se refere à “transformação social”, não se limita a opinar acerca da sociedade capitalista, mas, também, sobre a possibilidade de superá-la, substituindo-a por uma sociedade “justa” e “igualitária”. Entendidas dessa maneira, tais proposições, em nosso entendimento, equivalem à nossa idéia de emancipação social.

A análise se desenvolve, portanto, tendo como eixo⁶⁵ a categoria emancipação social, para a qual converge o Projeto CED. A categoria em questão é entendida, ainda, como provável elo teórico entre este e os autores marxistas referenciados.

Antes, porém, de nos dedicarmos à análise do nosso objeto de pesquisa, realizaremos uma breve contextualização histórica acerca do período em que surge o Projeto CED, porque é necessário o entendimento do contexto em que se deu o seu surgimento, ainda que de modo “ligeiro”.

Dizemos, pois, que, no contexto das relações entre os Estados capitalistas⁶⁶ e os organismos internacionais (final do século XX e início de século XXI), o neoliberalismo (em pensamento e práticas políticas) ao impor-se como forma de organização político-econômica hegemônica, que em nossa opinião resulta em ideologia dominante, determina, em última instância, que os governos dos países desenvolvidos (em harmonia com os interesses político-econômicos dos referidos organismos) viabilizem reformas político-administrativas que impõem – direta e/ou indiretamente – suas influências na economia e na educação daqueles Estados. Isto ocorre pelo fato de estas reformas se voltarem, fundamentalmente, ao atendimento das necessidades do mercado capitalista. Tais reformas, embora sejam conservadoras, evidentemente, trazem em seu bojo o traço marcante da sociabilidade

⁶⁵ “[Do lat. axe < gr. áxon.] S. m. 1. Reta que passa pelo centro de um corpo e em volta da qual esse corpo executa movimento de rotação”. (DICIONÁRIO AURÉLIO BUARQUE DE HOLANDA, 1986, p. 722).

⁶⁶ O Presidente da República Federativa do Brasil, no período de 1992 a 2000, era Fernando Henrique Cardoso, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB).

burguesa: a contradição. Por isso, as proposições neoliberais recebem a crítica dos trabalhadores organizados em partidos políticos, sindicatos e associações de classes.

É nesse contexto que as reformas neoliberais (que podem ser compreendidas como peças fundamentais às atuais transformações ocorridas no processo de trabalho, determinadas pelo movimento mesmo do capital) buscam adequar a economia, o Estado e os educadores aos princípios e práticas neoliberais, com o objetivo de contemplar sua premissa principal, qual seja, o afastamento do Estado, como agente público, da economia, o que implica a redução dos gastos com serviços prestados à população mais carente.

Pela aproximação entre os organismos internacionais e os governos locais, à qual referimo-nos anteriormente, nasce a subordinação destes à pressão política sofrida por seus governantes⁶⁷, o que envolve a diminuição de recursos para implementação de projetos nos diversos setores sociais com fortes impactos para a educação e a saúde públicas.

Priorizamos, nesse momento, a discussão dos impactos das políticas neoliberais que recaem sobre a educação, embora não se possa ignorar a indissociabilidade entre a saúde e a educação públicas, quando estas voltam-se aos interesses democrático-populares⁶⁸.

A educação, por estar intrinsecamente relacionada a decisões políticas, passa a ser implementada como mercadoria, tornando-se instrumento a ser utilizado para a formação de professores “competentes”⁶⁹ que, por sua vez, deverão formar outros indivíduos que, vivendo

⁶⁷ Bautista Vidal (2002).

⁶⁸ Importa lembrar o destaque que Marx (1982, p. 414-6) confere à degeneração do trabalhador, ao discutir a instrução popular e as leis da divisão do trabalho no interior do sistema industrial. Cabe registrar algumas de suas palavras: “A ignorância é a mãe da indústria e da superstição. O raciocínio e a imaginação estão sujeitos a erros; mas é independente de ambos de um modo habitual de mover a mão ou o pé. Por isso, as manufaturas prosperam mais onde se dispensa o espírito e onde a manufatura pode ser considerada uma máquina cujas partes são seres humanos. [...] Certa deformação física e espiritual é inseparável mesmo da divisão do trabalho na sociedade. Mas, como o período manufatureiro leva muito mais longe a divisão do trabalho e também, com sua divisão peculiar, ataca o indivíduo em suas raízes vitais, é ele que fornece o material e o impulso para a patologia industrial”.

⁶⁹ Ao longo deste texto, o sentido deste conceito (*competência*) não está sendo compreendido negativamente, isto é, entende-se que o problema – que constitui, justificadamente, grande parte da literatura educacional acerca da temática – encontra-se na definição de origem pragmática e, portanto, no uso da competência não para a qualificação dos trabalhadores para si mesmos, mas sim como meio de ampliação do capital.

em conformidade com as exigências da atual reconfiguração das leis do capital, reproduzam⁷⁰, assim, o *modus operandi* neoliberal. Busca-se, pois, a constituição e indivíduos caracterizados por uma práxis fragmentada, comprometidos com a cultura neoliberal (educação burguesa). Neste sentido, as idéias dos teóricos do neoliberalismo – Hayek (1990) e Friedman (1985) – podem também ser compreendidas como teorias voltadas à construção deste indivíduo.

Foi combatendo o keynesianismo e defendendo o “Estado-Mínimo” que estes autores delinearão os “novos” caminhos da educação, por meio da reconfiguração do padrão de acumulação do capital. Segundo este ideário, os professores assumem a tarefa de “mensageiros” da sociedade assim moldada, cumprindo a lógica do campo empresarial, a qual deve se espalhar por todos os recantos sociais. Prescreve-se, por assim dizer, que os educadores ajustem-se ao projeto dominante, no interior do qual “ser inteligente” significa “ser competente” perante o mercado.

No que se refere ao papel desempenhado pelo Estado neoliberal, observa-se que o mesmo caracteriza-se por afastar-se da prestação de serviços sociais à população, transferindo-a aos setores privados, não mais investindo recursos destinados à educação. Sua atenção volta-se, quase que completamente, para a esfera política, por meio da qual influencia, diretamente, as decisões de caráter administrativo e fiscalizador e determina os conteúdos a serem desenvolvidos pelos estabelecimentos de ensino. Esta atuação estatal velada pode causar, às pessoas, uma “confusão” de idéias, a ponto de imaginar-se que o Estado neoliberal é um agente que se encontra, atualmente, alheio às decisões concernentes aos setores sociais, sendo, deste modo, realmente, “mínimo”. Neste sentido, o neoliberalismo converte-se em ideologia, pois faz passar por mínimo um Estado que, em sua essência, é máximo; faz passar por ausente um Estado que age silenciosamente.

⁷⁰ A expressão ‘reproduzam’ recebe aqui o tratamento dado por Cury (1995) ao tratar da reprodução, ou seja, nunca, no sentido da reprodução perfeita e intocada de idéias, mercadorias e/ou indivíduos, mas sempre com as devidas alterações.

Em outro campo político, encontram-se várias manifestações e elaborações teóricas de resistência e emancipacionistas – portanto, contra-hegemônicas e críticas – a esta concepção de educação. Tais manifestações refletem-se em movimentos nos âmbitos político e pedagógico e decorrem de concepções de sociedade que, no plano político-econômico, opõem-se ao atual padrão de acumulação do capital, assim como na literatura produzida por educadores brasileiros⁷¹ que desenvolveram e disseminaram idéias e práticas contrárias à implementação das políticas neoliberais na área da educação.

Neste contexto, vale ressaltar a produção teórica de Saviani (1999) e da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE, 2001) cujas idéias principais indicam a possibilidade da existência de uma prática educativa voltada aos interesses dos trabalhadores e fundamentada em uma “teoria crítica” da educação, mesmo no interior do sistema capitalista⁷².

Esses movimentos, práticas e teorias – que configuram a oposição às proposições neoliberais – indicando a defesa de uma educação pública voltada à democracia e à emancipação social, encontram-se pautados, entre outros documentos, no Projeto CED, que nos propõe uma reflexão acerca da possibilidade de uma prática educativa crítica e emancipacionista.

Assim, perguntamos: atenderia o Projeto CED a uma perspectiva emancipacionista? A resposta a este questionamento maior será objetivada seguindo-se às perguntas levantadas ao final do primeiro capítulo desta Dissertação e reafirmadas no início deste.

⁷¹ Importa ressaltar que tais manifestações – em todos os âmbitos – não ocorrem isoladamente. Trata-se, também, de concepções, bem como de práticas de oposição, cuja origem remonta ao movimento que ocorre, igualmente, no cenário internacional.

⁷² “Do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. **Lutar contra a marginalidade através da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais.** O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes” (SAVIANI, 1999, p. 42. Grifos meus).

Dividimos as orientações do Projeto CED em dois momentos: um que se refere à apresentação das proposições presentes em sua concepção de educação (da página 05 a 45) e outro que trata da trajetória de formação (da página 46 a 48).

Questionamos, portanto, o Projeto CED em 2 momentos: 1) Quando o Projeto CED manifesta sua concepção de educação (voltada diretamente à análise das proposições presentes em sua concepção de educação) e 2) Quando o Projeto CED apresenta sua trajetória de formação (desenho curricular e currículo curso de Pedagogia da UFPA), (voltado à análise de como este pretende chegar à prática por meios das disciplinas do curso).

De antemão destacamos que, em um cenário político-ideológico hegemônico pelas idéias neoliberais, a tentativa de construção de uma proposta na perspectiva democrática, almejando fazer da educação um instrumento de luta contra as injustiças sociais do capitalismo, como se diz almejar o Projeto CED, é por nós vista como muito positiva.

2.1 Quando o Projeto CED manifesta sua concepção de educação

Nas proposições do Projeto CED, uma questão nos chama a atenção de modo contundente. Trata-se do fato deste expressar-se, em suas orientações⁷³ – e somente destas falamos – como uma proposta cujo objetivo principal é formar profissionais da educação emancipacionistas.

Temos a pretensão de opinar acerca da possibilidade de tais objetivos “emancipacionistas” se materializarem ou não.

Conforme o exposto anteriormente, o Projeto CED está, ao longo de suas proposições, repleto de passagens que expressariam o compromisso de fazer da educação um

⁷³ “Orientação: A participação praticada nas organizações toma por referência determinados objectivos, a partir dos quais é estruturada e desenvolvida. Assim, a participação dos actores (superiores ou subordinados) poderá ser orientada de acordo com diferentes objectivos com expressão na organização, podendo se falar de objectivos *da* organização ou de objectivos fixados *pela* organização, e de objectivos *na* organização [...]” (LIMA, 2001, p. 78).

instrumento que sirva para, ao mesmo tempo em que se formam os trabalhadores em educação (pedagogos) para o mercado de trabalho, fazê-los, também, capazes de participar do processo de emancipação social.

Este pensamento pode definir a concepção de educação expressa nas proposições do projeto CED como emancipacionista.

Partamos, então, para uma análise de algumas dessas proposições.

2.1.1 As proposições do Projeto CED dizem que, este, optou pela concepção emancipatória de educação

Ao referir-se às bases teórico-metodológicas utilizadas para a avaliação do curso de Pedagogia da UFPA em sua versão anterior (Resolução 1234/85), em suas proposições, o Projeto CED expressa sua opção pela concepção emancipacionista:

O primeiro momento desse processo se constitui na escolha das bases teórico-metodológicas para realizar a avaliação do Centro de Educação. A decisão de utilizar a avaliação emancipatória veio como resultante das carências e valores presentes na equipe que se constituiu enquanto comissão e que serviram como norte para a realização dessa empreitada (CEd/UFPA, 2001, p. 5).

Observa-se que o pensamento norteador de todo o processo de reestruturação do curso de Pedagogia da UFPA, que redundou na elaboração do Projeto CED, foi o pensamento emancipacionista, ou seja, o pensamento que se volta à emancipação do homem, entendido como indivíduo e ser social.

O ideal da vertente de pensamento emancipacionista, como veremos, está presente em todas as proposições do Projeto CED, na forma de crítica ao modelo de educação “presente” na versão anterior do curso amparado pela Resolução 1.234/85 (CONSEP), considerado pelas autoras como “desgastado”, e do lançamento de propostas “mais” críticas⁷⁴

⁷⁴ Dizemos mais críticos porque o Curso aprovado pela Resolução 1234/85 (CONSEP), segundo o próprio Projeto Político-Pedagógico (CEd/UFPA, 2001, p. 14), ao se referir ao período de redemocratização do país, na década de oitenta, afirma: “[...] A partir desta nova proposta deveria atender a duas dimensões significativas que deveriam refletir no desempenho profissional do pedagogo: 1) Posicionamento crítico, consciente, situado no seu tempo e espaço, capaz de renovar a cada momento a sua proposta de trabalho; 2) instrumentalização adequada

para o curso atual. Críticas, estas, que se voltam contra o neoliberalismo e em defesa da formação que possibilite aos profissionais da educação participarem das lutas pela superação da sociedade vigente.

A construção de um currículo que tenha como definição a atividade humana por excelência como atividade teórico-prática, na qual se inserem a docência e o ato pedagógico impõe, em todas as suas dimensões, o desafio da superação de uma concepção de prática estritamente instrumentalizadora, pragmática, descontextualizada. Da mesma forma, urge nessa relação um novo redimensionamento da atividade teórica, a qual deve se desvincular de uma visão puramente contemplativa do pensamento, onipotente em sua relação com a realidade, identificando-se como produtora de conhecimento sobre e a partir da prática social, cujas mediações constituem o horizonte da sua finalidade, tanto no que se refere ao seu desvelamento quanto à sua transformação (op. cit.; p. 33)

Identificamos dois momentos distintos, mas que se complementam ao longo do Projeto CED: 1) do ponto de vista de sua comunicação com o mundo, pretende ser uma crítica à sociedade globalizada e capitalista, à educação como mercadoria. Contrapõe-se ao pensamento neoliberal defendido pelas agências internacionais, alvejando, principalmente, o Banco Mundial (BIRD); 2) do ponto de vista das proposições presentes no Projeto CED, no que se refere "estritamente" ao curso de Pedagogia da UFPA, podemos afirmar que as mesmas constituem uma crítica a sua versão anterior, pois, segundo o mesmo, "o Curso já demonstrava sinais 'visíveis' de desgaste e falta de conexão com a realidade" (op. cit.; p. 5).

Não é objetivo dessa Dissertação demonstrar as "diferenças" ou "aproximações teóricas" entre os dois desenhos curriculares do curso de Pedagogia da UFPA (o anterior e o atual), embora isso seja inevitável em algumas passagens mais adiante.

A teoria apresentada pelos autores que nos auxiliaram na construção de um conceito marxista de educação (emancipacionista) aponta para a seguinte formulação: é possível imaginarmos uma educação crítica dentro do modo de produção capitalista. Porém, essa educação para ser considerada emancipacionista deve pautar-se e compor-se de dois

para a prática da educação em nível da docência e das habilitações oferecidas". Teria sido, na tentativa de avançar na crítica, acrescentando a visão emancipacionista, que a proposta vigente foi elaborada.

momentos, sendo eles: 1) a educação deve voltar-se ao combate das mazelas que atingem o trabalhador no âmbito do capitalismo e 2) fomentar a formação de um trabalhador (no caso da educação) capaz de interferir de modo revolucionário nos rumos da sociedade. São, portanto, dois momentos interdependentes. Existe ainda uma segunda proposta de formação humana (a formação onilateral) que pode ser alcançada somente após a superação do modo de produção capitalista. Nesta fase, a formação do homem dá-se de modo amplo (SOUZA JÚNIOR, 1999). Portanto, a educação fora do âmbito capitalista – no socialismo – é a única que possibilita a formação do homem onilateral como resultante da experiência acumulada, anteriormente, pela história da humanidade.

Assim, quando o Projeto CED expressa, em suas proposições, que “os resultados apontavam de forma muito precisa para a importância de se formar um profissional que pudesse dar conta do processo pedagógico como um todo e que, também, fosse preparado para atuar em ambientes escolares e não escolares” (op. cit.; p. 6), refere-se ao atendimento às necessidades do trabalhador no próprio capitalismo, que se reorganiza em tempos neoliberais para a obtenção de mais-valia, no que se refere à formação de mão-de-obra (SILVA, 2004). Portanto, a única formação que discutiremos será a da formação emancipacionista, pois a formação onilateral não pode ser desenvolvida no âmbito do capitalismo, senão como projeto estratégico.

Para nós, é evidente que quando aquelas proposições afirmam que o Projeto CED intenta à emancipação dos profissionais em educação observa-se, em suas idéias, uma tendência marxista, pois a perspectiva burguesa de educação não prima pela formação política dos trabalhadores, pelo contrário, almeja, apenas, formá-los para atender às demandas do mercado capitalista, possibilitando o emprego de sua mão-de-obra de diversas formas, na produção de mais-valia (MARX, 1998).

O Projeto CED, em suas proposições, manifesta a preocupação em fazer do curso de Pedagogia da UFPA um instrumento que possibilite aos alunos uma formação ampla que conteste a educação burguesa (neoliberal) e que seja, ainda, emancipacionista. Este é o pensamento que, para nós, distancia os ideais que o Projeto CED se diz almejar da concepção de educação burguesa. Partindo desta compreensão, podemos afirmar que as proposições do Projeto CED convergem com a concepção de educação discutida na primeira seção do primeiro capítulo desta Dissertação “A sociabilidade burguesa como espaço de contradição e emancipação social”, no seu sentido marxista, pois, pela forma de sua expressão (crítica), filia-se aos movimentos contra-hegemônicos do capitalismo.

O pensamento marxista de educação (emancipacionista), ao tratar de propostas direcionadas ao próprio capitalismo, almeja a formação ampla dos trabalhadores, em seu nível mais elevado, dentro do sistema e a emancipação social. As mesmas intenções também se apresentam nas proposições que caracterizam o Projeto CED. Trata-se, portanto, de um projeto corajoso que expressa, sem deixar quaisquer dúvidas, seu compromisso com subversão⁷⁵ social.

Já traçamos, ao final do capítulo anterior, um paralelo no sentido “*oni*” da formação e observamos que, sendo reconhecida a dificuldade da classe dominante e da sua escola “interessada”⁷⁶ em atender às demandas da classe trabalhadora e oferecer-lhes uma escola redentora das relações de produção vigentes, emancipacionistas, que possibilite aos mesmos a formação plena, torna-se eminente a necessidade de uma transformação radical da sociedade, como fundamental à implementação de uma sociedade justa e na qual seja, então, possível a formação do homem onilateral. Nesse sentido, notamos que as proposições do Projeto CED

⁷⁵ “[...] 2. Insubordinação às leis ou às autoridades constituídas; revolta contra elas. 3. Destruição, transformação da ordem política, social e econômica estabelecida; revolução” (NOVO DICIONÁRIO AURÉLIO, 1986, p. 1897).

⁷⁶ Termo gramsciano que denota a escola que em seu modo de ensinar busca resultados imediatos, geralmente, voltados ao atendimento de demandas do mercado capitalista.

apresentam a compreensão do que até aqui expressamos e podemos afirmar que as mesmas tencionam abrir caminho à formação onilateral.

2.1.2 As proposições do Projeto CED frente aos organismos internacionais

Referindo-se aos organismos internacionais, mais diretamente ao Banco Mundial, em suas proposições, o Projeto CED afirma que:

No documento intitulado “Prioridades e Estratégias para a Educação” (BIRD, 1995), o Banco Mundial traça as diretrizes de como deve se dar a educação nos países em desenvolvimento. As políticas educacionais estabelecidas pelo governo seguem à risca a cartilha proposta pelo Banco, cujas diretrizes estão sendo traduzidas nos decretos-lei, nas portarias do MEC, no Plano Nacional de Educação proposto pelo MEC (em tramitação no Congresso Nacional), na própria LDB e em um conjunto de textos normativos e ações correlatas – que no seu todo materializam a política oficial (CED/UFPA, 2001, p. 8 Grifos das autoras).

Tais proposições criticam, ainda, a atuação do Banco Mundial (Bird), por este organismo internacional oferecer apoio, inclusive financeiro, aos governos que adotarem as políticas neoliberais como diretrizes (ver SHIROMA, 2002⁷⁷, e REZENDE PINTO, 2002 e PAIVA e WARDE, 1993⁷⁸) de uma formação...

cujo paradigma de desenvolvimento e de reordenamento mundial tem como horizonte apenas a competência para a competitividade. A contraposição ao quadro implica um novo paradigma: a competência para a solidariedade, para a cidadania plena e a democracia ampliada. (op. cit.; p. 8-9).

Ao criticar o tipo de formação que se volta, apenas, às demandas do mercado de trabalho, o Projeto CED, em suas proposições, reforça sua intenção de fazer-se

⁷⁷ Shiroma (2002, p. 72), referindo-se aos rumos dados pelos governos dos países de terceiro mundo, em especial ao do ex-presidente da República Federativa do Brasil Fernando Henrique Cardoso e sua relação com os organismos internacionais (BIRD), afirma que, acima de tudo “[...] um Banco define as prioridades para a educação”.

⁷⁸ [...] A educação e o conhecimento recebem grande destaque neste modelo – as autoras se referem à educação, em tempos neoliberais, – considerando sua importância em virtude dos avanços da tecnologia e seus efeitos não apenas no campo da produção, mas do consumo e da vida em geral. **Não se trata apenas de gerar novos conhecimentos e tecnologias, mas de conviver com a revolução microeletrônica num mundo que demanda não somente domínio universal e eficiente das técnicas de leitura e escrita, mas conhecimentos amplos, gerais e efetivos que transcendem de muito o de técnicas instrumentais básicas [...]** (PAIVA e WARDE, 1993, p. 1.Grifo nosso).

emancipacionista. Aproxima-se deste pensamento, não apenas por isso, mas também por almejar uma formação voltada “para a solidariedade”, “para a cidadania plena”, “para a democracia ampliada”⁷⁹. O significado das expressões, em nossa compreensão, denota uma concepção de mundo irrealizável sob a sociabilidade capitalista atual, ou seja, com a burguesia dirigindo o Estado. Este ideal de sociedade, que transcende os marcos do capitalismo vigente (neoliberalismo, onde a miséria impera, a “solidariedade” é substituída pelo pecado capital da ambição, a cidadania é tolhida chegando, inclusive, a serem ceifadas as vidas dos que defendem e a democracia se reduz quase à imposição dos interesses particulares, via Estado), necessita de mudanças nas bases sociais para a sua realização.

A “cidadania plena”, a “solidariedade” e a “democracia ampliada”, pela forma como se apresentam nas proposições do Projeto CED, podem ser entendidas como reveladoras da existência de uma intenção de emancipar a sociedade vigente.

2.1.3 As proposições do Projeto CED criticam a política de formação de professores adotada pelo Estado brasileiro e o neoliberalismo⁸⁰

Ao lançar sua crítica à política de formação de professores – tema que fomentou um intenso debate no Brasil, entre tendências opostas, nas últimas décadas do século XX, e adentra o atual (FREITAS, 2002, P 2)⁸¹ – e, portanto, aos organismos internacionais, o Projeto CED, por meio de suas proposições, atinge a estrutura teórica e prática do capitalismo

⁷⁹ Historicamente sabemos que o capitalismo nunca conseguiu por em prática os ideais de igualdade na educação. Nesse sentido acabou por não formar o “novo homem” em geral, mas sim um homem unilateral para o mercado de trabalho (BOTO, 1996). Esta classe, contrariamente a isso se dedica a apenas “instruir” a classe trabalhadora para o mercado de trabalho, negando-lhe a educação num sentido amplo (ARROYO, 1995).

⁸⁰ O Projeto CED assume, aqui, um caráter que nos permite observar o caráter contraditório que está presente na estrutura do Estado brasileiro, uma vez que a UFPA é um a instituição pública e subordinada legalmente às decisões do Ministério da Educação e Cultura.

⁸¹ “[...] O debate sobre as políticas de formação de professores evoca dois movimentos que se entrelaçam de forma contraditória na realidade atual: o movimento dos educadores [...] e o processo de definição das políticas públicas no campo da educação, em particular da formação de professores [...]”.

neoliberal⁸². Assumindo uma postura política contra-hegemônica, apresenta esta política de formação de professores (neoliberal) como não sendo comprometida com o desenvolvimento da nação e, menos ainda, com a formação de cidadãos plenos. Encontra-se incorporada a uma lógica de mercado que a partir da década de 60 (quando a teoria neoliberal passou a ser hegemônica entre os mais influentes pensadores da época) tenta retirar as conquistas dos trabalhadores, destruindo-as, por meio de reformas que reduzem os compromissos do Estado com a sociedade (HOBBSBAWN, 1995).

A crítica lançada pelo Projeto CED, em suas proposições, contrapondo à educação burguesa na atualidade, evidentemente, nos põe em um conflito que o próprio Marx (1988) viveu ao ter de apresentar propostas que possibilitassem (no âmbito do próprio capitalismo) uma formação ampla da classe trabalhadora e que a orientasse rumo à revolução social. Ao mesmo tempo, (MARX, 1998) rejeitou a possibilidade de uma educação popular pelo Estado capitalista⁸³, pois não se pode esperar que o mesmo forme politicamente a classe trabalhadora (MARX e ENGELS, 1991).

Assim, podemos afirmar que a formação almejada pelas proposições do Projeto CED apresenta-se como contestadora da educação capitalista da mesma forma que Marx contestou ao criticar a educação capitalista de seu tempo (SOUSA JÚNIOR, 1997), ou seja, contestando o capitalismo e, ao mesmo tempo, propondo uma formação diferente e avançada para um novo tipo de sociedade: o socialismo. Este é um dos avanços – e talvez o principal – que podemos apontar nas proposições do Projeto Político-Pedagógico do curso de Pedagogia da UFPA: refere-se ao plano econômico e contempla uma parte do pensamento educacional marxista (aquela que se refere à educação dos trabalhadores no capitalismo). Logo, para nós, a

⁸² Segundo Azevedo (1997), as políticas neoliberais almejam fazer da educação mero instrumento de reprodução de mão-de-obra para o atendimento às demandas do mercado burguês fazendo dela uma política pública voltada ao atendimento do particular.

⁸³ Diz Marx (1988, p. 27), em uma de suas críticas ao Programa do Partido Operário Alemão, em 1875: “uma ‘educação popular pelo Estado’ é totalmente inconcebível [...] Mais ainda é de se excluir igualmente o governo e a igreja de toda a influência sobre a escola” (grifo do Autor).

educação almejada pelo Projeto CED, em suas proposições, apresenta traços teóricos bastante avançados, objetivando a formação ampla do profissional da educação ao mercado de trabalho, mas, também, a sua emancipação.

2.1.4 Os princípios curriculares do Projeto CED afirmam a formação crítica

Outra questão que merece destaque, como avanço nas proposições do Projeto CED, refere-se à forma como estas apresentam os seus princípios curriculares⁸⁴, propondo-os sempre com o caráter crítico.

Sólida formação teórica; novas formas de relação teoria-prática; gestão democrática como instrumento de luta contra a gestão autoritária na escola, compromisso social do profissional da educação, com ênfase na concepção sócio-histórica e em um trabalho coletivo e interdisciplinar (op. cit.; p. 10).

Esses princípios, pelo que expressam as referidas proposições, primam por uma formação que resista ao autoritarismo da escola burguesa e amplie os conhecimentos dos trabalhadores. Afirmam-se em favor da mudança, enfrentando as duras relações de classe vividas pelos trabalhadores na escola capitalista, para, em fim, se chegar a resultados que contribuam para a superação da sociedade capitalista. Nesse sentido, a escola é entendida como um espaço de luta de classes, pensamento que é semelhante ao manifestado por Snyders (1991, p. 100): “A escola é um local de luta, o teatro em que se defrontam forças contraditórias – e isto porque já faz parte da essência do capitalismo ser contraditória, agir contra ele próprio, criar os seus ‘próprios coveiros’” (Grifo do autor). Em seus princípios curriculares, o Projeto CED expõe, portanto, idéias contrárias à sociabilidade burguesa.

É interessante observar que o Projeto CED, em suas proposições, manifesta-se “sempre” contra o autoritarismo em sala de aula, buscando ampliar a formação do

⁸⁴ Os princípios curriculares que norteiam os do Projeto CED são os mesmos da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE). Para uma melhor compreensão dos princípios da ANFOPE, ver Brzezinski (1999).

trabalhador, no “hoje”, pela relação de “trabalho coletivo e interdisciplinar⁸⁵”, visando a emancipação.

Observa-se, também, a intenção de efetivar a formação de trabalhadores para atuar em diversas áreas do conhecimento, ou seja, uma formação múltipla. Isto indica a idéia de formação ampla, ou seja, almeja-se, por meio da educação, a formação de um profissional, por princípios, capaz de sentir-se imbuído da vontade e necessidade de influenciar nos destinos da sociedade. Este pensamento, certamente, pode desenvolver o senso crítico do educador, fazendo com que este passe a refletir acerca dos problemas encontrados na sociedade e sua forma de atuar para emancipá-la. Se, em suas proposições, o Projeto CED se manifesta favoravelmente a uma formação ampla e à emancipação social, podemos, então, afirmar ser possível que suas autoras sejam indivíduos que criticam a sociabilidade burguesa, pois compreendem que a uma formação ampla (onilateral) do homem não é possível nos espaços demarcados pela sociedade burguesa, como nos diz Souza Júnior (1999) ao afirmar que:

[...] O homem onilateral é uma construção da sociabilidade alternativa, ele expressa a totalidade de determinações não-alienadas, construídas no cotidiano da nova vida social, cujo fundamento é o trabalho social livre, o planejamento e a execução coletiva do trabalho, bem como a repartição justa dos produtos do trabalho [...] (SOUZA JÚNIOR, 1999, p. 14).

2.1.5 As proposições do Projeto CED se contrapõem ao "aligeiramento" da formação do pedagogo

Mais adiante, ao tratar da “formação do pedagogo”, em suas proposições, o Projeto CED questiona o futuro dos profissionais da educação e critica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), pelo fato de esta:

⁸⁵ “A adoção do princípio de interdisciplinaridade implica que mesmo não estando engajados na pesquisa institucional, professores e alunos deverão permear o Curso de suas práticas pedagógicas por atitudes fomentadoras da investigação científica que se nutre da incerteza, do questionamento, da problematização da realidade social e educacional com que se defrontam, na busca incessante de sua compreensão, análise e – na medida do possível – transformação” (op. cit.; p. 32).

[...] ao mesmo tempo em que afirma a necessidade de formar os profissionais do magistério em nível superior, estabelecendo inclusive prazos para que esse quadro se configure, também, permite a outros profissionais desse nível de ensino, através de uma complementação pedagógica, o exercício da docência sem a existência de uma formação inicial específica, além de outras modalidades de formação profissional – como Cursos seqüenciais, propostas para possibilitar uma inserção rápida no mercado de trabalho (op. cit.; p. 18-9).

As maiores críticas apresentadas pelos pensadores marxistas (e pelo próprio Marx) à educação burguesa são direcionadas ao fato desta se voltar apenas ao atendimento das necessidades do mercado de trabalho (nada além disso), fazendo do trabalhador um ser de formação superficial, sem acrescentar-lhe a formação política. Pelo que se observa, as proposições do Projeto CED, contrariamente a esta educação voltada apenas ao atendimento das demandas do mercado capitalista, requerem uma educação que possibilite uma formação profissional emancipacionista. Expressões de resistência, nesse sentido, são encontradas ao longo das referidas proposições.

Observamos, também, na passagem a seguir, novamente o rigor da crítica que o Projeto CED, em suas proposições, arremete contra o aligeiramento da formação do profissional da educação, buscando combater, em dois aspectos, os interesses educacionais ideológicos do Estado neoliberal:

[...]1) combater o aligeiramento da formação, compreendendo que esse profissional deverá desenvolver competências para compreender, intervir, propor e atuar em diferentes espaços – profissionais; 2) estabelecer finalidades específicas para os Curso de formação, tendo em vista garantir às licenciaturas um projeto acadêmico próprio, e não o papel de apêndice dos Cursos de bacharelado, configuração ainda predominante em grande parte das universidades brasileiras (op. cit.; p. 19).

À primeira vista, pode parecer que, quando as proposições nos dizem que o profissional da educação deverá “compreender, intervir, propor e atuar em diferentes espaços profissionais”, estariam demonstrando certa tendência à formação utilitária burguesa, pois, ali, apresenta-se clara a intenção de adequar os trabalhadores da educação aos diferentes espaços

de trabalho docente, no mercado capitalista da educação⁸⁶. Todavia, é necessário elucidar a questão acima e, para isso, desenvolvemos uma breve discussão: se lançarmos a hipótese de que a ocupação dos diversos espaços profissionais se dará de modo alienado, os profissionais da educação, certamente, não contribuirão com a construção de um espaço propenso ao desenvolvimento de uma consciência que lhes permita fazer uso do seu “trabalho vivo”⁸⁷ (GRAMSCI, 1995), como realizador das atividades de forma consciente, evidentemente, esta formação não será vista como pautada nos ideais emancipacionistas. Porém, se, pelo contrário, o educador aproximar-se do "estado Paralelo" (o "estado-paralelo" é composto pelos partidos políticos e movimentos sociais, nos quais o profissional receberá formação política.

A ocupação profissional, no segundo sentido indicado, pode ser entendida, nas proposições do Projeto CED, quando este critica o aligeiramento da formação dos profissionais da educação. Assim, não é preciso realizar muito esforço para notar os indícios de que já existe um "estado-paralelo" orientando os educadores do curso de Pedagogia da UFPA, no sentido contrário ao pensamento neoliberal. Isto nos importa, pois é inegável a “presença” que o pensamento emancipacionista assume nas proposições do Projeto CED.

O que estamos descobrindo, por outro lado, é, também, que as proposições dizem não à formação politicamente leiga, reivindicando, a partir disso, mais tempo em sala de aula

⁸⁶Neste momento, estamos nos referindo à educação profissional polivalente.

⁸⁷ A defesa da atuação do educador enquanto “trabalho vivo” – “vivente” em Nosella (2004) – aparece quando Gramsci (1995, p. 131), ao discutir a relação entre educação e instrução, afirma: “[...] a consciência individual da esmagadora maioria das crianças reflete relações civis e culturais diversas e antagônicas às que são refletidas pelos programas escolares: o “certo” de uma cultura evoluída torna-se “verdadeiro” nos quadros de uma cultura fossilizada e anacrônica, não existe unidade entre escola e vida e, por isso, não existe unidade entre escola, instrução e educação. Daí porque é possível dizer que na escola, o nexó instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o mestre é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos, sendo também consciente de sua tarefa, que consiste em acelerar e em disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior. Se o corpo docente é deficiente e o nexó instrução-educação é relaxado, visando a resolver a questão do ensino de acordo como esquemas de papel nos qual se exalta a educatividade, a obra do professor se tornará ainda mais deficiente: ter-se-á uma escola retórica, sem seriedade, pois faltará corporeidade material do certo, e o verdadeiro será verdadeiro de palavras”.

para, possivelmente, tratar da formação direcionada à emancipação social, o que as afirmariam como emancipacionistas.

Por fim, a crítica ao aligeiramento da formação profissional, na realidade, contradiz a formação almejada pela burguesia e, desta maneira, as proposições do Projeto CED assumem, ao defenderem uma formação ampla e “para além das competências” aos profissionais em educação, pela disponibilização de mais tempo à formação, a defesa de uma formação profissional emancipacionista, onde o “trabalho vivente” tem papel destacado na defesa dos seus interesses de classes.

É evidente que a atenção não pode se voltar, apenas, à formação profissional em ambiente “estritamente” acadêmico, necessitando atentar, também, para outros espaços sociais, de modo que os educadores, ainda durante a formação, ou mesmo depois de formados, possam entrar em contato com as organizações políticas comprometidas com a classe trabalhadora, para destas participar. É desta maneira que os educadores tornam-se parte do “estado-paralelo” (que se desenvolve no interior do Estado burguês e se utiliza da estrutura dos recursos oriundos dos impostos para fomentar a redenção da classe explorada). Estes argumentos, em nossa opinião, justificam a defesa do não aligeiramento da formação docente por parte das proposições do Projeto CED.

A passagem, a seguir, contribui para o entendimento desta questão. Nela, as proposições do Projeto CED referem-se à “identidade do pedagogo”:

Acima de tudo um educador e não apenas um especialista no ensino de alguma disciplina. **Daí a necessidade de uma formação totalizante**, fecundada na compreensão ampla da educação como processo histórico-social, no domínio dos conteúdos como realidades em construção, na competência didática e metodológica e em determinados valores e atitudes, como questionamento, a liberdade, o respeito ao outro, a responsabilidade, a fidelidade, a justiça, a ética, a disciplina e a pontualidade (COELHO apud CEd/UFPA, 2001, p. 19 Grifo nosso).

Vê-se que, ao discutir identidade do pedagogo, o Projeto CED, como afirmado anteriormente, expressa, por meio da sua concepção de educação, a intenção de que esta seja

“para além das competências” e, na conquista dessa “nova competência”, o profissional em educação disporá de uma formação *totalizante*. Será educador, questionador e um militante político, já que entendemos não ser possível falar em formação totalizante, no sentido em que se expressa o mesmo, sem projetarmos em nossa mente a imagem do trabalhador sindicalizado, militante político e intimamente ligado a uma organização partidária. Este, portanto, é o perfil do educador emancipacionista que identificamos nas proposições do Projeto CED.

O raciocínio acima não pode ser compreendido se, ao mesmo tempo em que se entende essa formação como possível, não for observado também que o Projeto CED não poderia se propor a formar profissionais em educação *revolucionários, guerrilheiros*, até porque este é um documento oficial do Estado capitalista brasileiro e, portanto, submetido às leis burguesas.

Pelas suas proposições, o Projeto CED se torna mais esclarecedor ainda, nesse sentido, quando afirma que o educador não deverá ser *repetidor de aulas*, que não será *passivo* e, por fim, que:

“a opção de educador significa que esse profissional não pode ser definido como agente social da continuidade, ou seja, não deve ser uma peça de ‘um aparelho ideológico do Estado’ a serviço da reprodução de esquemas de opressão” (op. cit.; p. 20).

Ora, este perfil profissional indica uma perspectiva de formação profissional com noções básicas de luta emancipacionista abrindo espaço, por meio da crítica, para que o mesmo, verdadeiramente, busque emancipar a sociedade. Isto, para nós, está evidente.

2.1.6 As proposições do Projeto CED votam-se à formação de um profissional que seja “elemento dinamizador de ações educativas”

Um outro exemplo de uma educação voltada à formação ampla está na passagem abaixo, na qual o Projeto CED discute a “qualificação do profissional da educação”, com base nos eixos discutidos anteriormente. Assim se expressa:

[...] **o profissional da educação deve ter** qualificação para atuar na educação formal e informal, indo da instituição Escola aos diferentes espaços onde o fenômeno educativo se manifesta, atuando como professor na escola básica, como gestor das ações na escola ou nos sistemas de ensino, seja na esfera administrativa ou pedagógica, como elemento dinamizador de ações educativas, quer na comunidade quer nas empresas, instituições não-escolares e organizações não governamentais (op. cit.; p. 20. Grifo das autoras).

Estas idéias se aproximam muito da educação utilitária burguesa (polivalente) e não-emancipacionista, pois, neste tipo de educação, o trabalhador é formado para atuar em diversos ramos da produção capitalista, de tal modo que, quando este perca um emprego, não seja difícil encontrar outro. Todavia, pelos laços mantidos com a crítica ao capitalismo, o Projeto CED, em suas proposições, somente pode fazer uso destas idéias com o intuito de formar profissionais em educação com o máximo de conhecimento possível, evitando, assim, que fiquem reduzidos a meros “repetidores de aulas”. Este tipo de formação (ampla) possibilita aos trabalhadores atuar em diversos ramos da profissão, oferecendo-lhe, ainda, uma formação política, garantindo, assim, além do seu emprego, ameaçado pelo quase domínio das máquinas, as condições para uma reação às políticas de exclusão desenvolvidas pelo capitalismo, por meio da ideologia neoliberal, nos dias atuais.

2.1.7 O Projeto CED propõe a formação continuada: formação durante toda a vida

Ao tratar da formação continuada e da participação do Estado capitalista na educação, as proposições do Projeto CED (ao discutir seus pressupostos político-pedagógicos) defendem

“um comprometimento deste com a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o que significa responsabilizar esse mesmo

Estado⁸⁸ com os diversos tipos de educação escolar que se dá no país” (op. cit.; p. 21).

Este dado nos interessa porque, para Marx e Engels (1998), a educação deveria ser mantida às expensas do Estado, mas não é isto o que mais nos importa neste momento. Importa-nos afirmar que, por suas proposições, o Projeto CED ao defender a formação continuada pretende alcançar uma formação que não se limita ao tempo de duração do curso de Pedagogia⁸⁹, mas sim que se estenda por toda a vida. Entendemos, ainda, que o "Estado-paralelo", ao exigir que o Estado comprometa-se com a educação, quer deste, apenas, os recursos financeiros e, evidentemente, rejeita-se a orientação política oriunda do mesmo. Nesta questão, notamos mais uma afinidade entre as referidas proposições e as idéias marxistas.

Desta discussão apreendemos que as proposições do Projeto CED pautam-se em defesa de políticas públicas voltadas ao atendimento dos filhos da classe mais necessitada dentro do modo de produção capitalista (os filhos do proletariado) que não dispõe de recursos para frequentar as universidades privadas.

No que se refere à formação política, sabemos, a partir de Gramsci (apud NOSELLA, 2004), que a verdadeira educação política (emancipacionista) viria de um certo Estado, mas não do Estado burguês que busca submeter a educação oferecida pelas universidades aos interesses da classe burguesa. Todavia, cabe ao Estado capitalista a responsabilidade pela educação formal que, também, é contraditória.

O *Estado-paralelo*, por meio do qual forças revolucionárias orientam e educam a classe trabalhadora para a defesa dos seus interesses, arregimenta a contradição no interior da

⁸⁸ A postura teórica de Marx no que se refere à relação entre o Estado Burguês e à educação é muito interessante. Se nas Glosas Marginais ao Programa do Partido Operário Alemão 1875 expressa que uma “educação popular pelo Estado é inconcebível” (Marx, 1988, p. 27), no Manifesto do Partido Comunista de 1848, afirma: “10) Educação gratuita para todas as crianças, em escolas públicas, abolição do trabalho infantil nas fábricas, tal como é feito atualmente. Combinação da educação com a produção industrial etc” (Marx, 1998, p. 20). Observamos, então, que Marx não acreditava em um Estado “neutro” nas questões sociais e dispensava o seu auxílio ideológico, porém, quando se tratava de recurso para a educação, este os exigia. Isto significa que, na verdade, ele recusava apenas uma educação política pelo Estado.

⁸⁹ Quando não ocorrem greves, na UFPA, os profissionais em educação são formados em quatro anos e meio.

sociedade capitalista, onde se encontra a escola⁹⁰. Nesse sentido, observamos que a formação continuada, nas proposições do Projeto CED, é emancipacionista e contrapõe-se aos ideais de formação defendidas pelo Estado burguês.

Podemos dizer, portanto, que, fazendo uso do “trabalho vivente” dos profissionais em educação, o "estado-paralelo" pode impulsionar a educação no sentido da negação do instituído.

2.1.8 A formação do profissional em educação "emancipacionista", nas proposições do Projeto CED

Na passagem abaixo, um objetivo presente nas proposições do Projeto CED que foge à regra da educação utilitária burguesa, pois pretende promover a inserção do futuro profissional da educação no saber universal.

[...] a escola que se aspira não é a que se preocupe em estabelecer rudimentos de um saber escolar comprometido unicamente com a socialização de futuros assalariados, mas sim a difusão de uma escola que seja capaz de promover a inserção do educando no saber universal, que lhe possibilite o exercício pleno de sua cidadania, sendo-lhe propiciados instrumentos para que essa cidadania possa ser exercida (op. cit.; p. 21).

Em suas proposições, o Projeto CED aspira à contemplação dos seus objetivos de formação emancipacionista, por meio dos elementos teóricos adquiridos na efetivação de um curso que leve o educando ao “exercício pleno de sua cidadania”. Evidentemente, a expressão “cidadania”, no contexto em se apresenta, somente pode ser entendida como sinônimo de progresso social para além das fronteiras do próprio capitalismo.

As proposições do Projeto CED expressam a defesa de uma escola que não se volte apenas à *formação de futuros assalariados* e, em nosso entendimento, esta colocação define, ou melhor, complementa o perfil do profissional da educação almejado: trata-se de um profissional que dispõe de condições plenas de vida e realização de suas atividades de cidadão

⁹⁰ Os representantes dos partidos políticos da classe trabalhadora podem penetrar no corpo da universidade por meio dos concursos para professores e técnicos e processos seletivos de alunos e, por meio dos sindicatos e associações, arregimentar as contradições próprias do ambiente escolar.

(reafirmamos: é muito difícil imaginarmos um cidadão pleno, em um Estado democrático, sem que este esteja ligado a um partido político). Portanto, as proposições do Projeto CED voltam-se à educação emancipacionista que remova os pilares do capitalismo, pois a realização plena da cidadania não se coaduna com a realidade de corte de verbas, exploração e arrocho salarial por que passam os educadores, em tempos neoliberais (REZENDE PINTO, 2001). A cidadania, da forma como é apresentada no referido projeto político-pedagógico, traz, implica melhores condições de vida aos trabalhadores, facilitando a organização dos mesmos, em sua luta pela sociedade igualitária.

No caso abaixo, a sintonia entre o pensamento emancipacionista a partir do marxismo e as proposições do Projeto CED é quase total. Os indícios, que indicam a existência de um projeto de educação emancipacionista, aparecem quando este cita o pensador marxista Enguita (1993), que, assim, expressa-se:

A obtenção de um determinado nível de escolarização não parece ser suficiente para acompanhar as mudanças que se processam no mundo contemporâneo, alterando significativamente a concepção de que o currículo escolar deveria ser configurado de tal forma que pudesse incluir e acompanhar a produção de conhecimentos acumulada ao longo da história da humanidade. Assim é que, mais do que a mera aquisição de conhecimentos e habilidades nos diferentes segmentos escolares, cabe a difusão de uma concepção de currículo na qual predomina a idéia de que a formação inicial obtida deve incluir o desenvolvimento de habilidades que permitam ao profissional continuar aprendendo, seja em novo contexto institucional formal ou em contexto informal (ENGUITA, 1998, p. 22), o que indica que a proposta curricular aqui desenvolvida, por mais completa e idealmente formulada, não abrange a totalidade do conhecimento desejável na formação do profissional da educação (op. cit.; p. 22).

Observamos que a preocupação com o desenvolvimento do indivíduo é algo constante. Isto significa que há, nas proposições do Projeto CED, enlaces teóricos que o envolvem ao ideário de uma formação não estática, mas contínua.

Destacamos, também, que, pelo raciocínio apresentado nas proposições do Projeto CED, quando se afirma que “a proposta curricular aqui desenvolvida, por mais completa e idealmente formada, não abrange a totalidade do conhecimento desejável na formação do

profissional da educação” (CED\UFPA, 2001, p. 22), não se pretende que a formação se encerre entre as quatro paredes de uma sala de aula da UFPA. No entanto, percebe-se nas proposições do Projeto CED, de certo modo, uma supervalorização da universidade (escola), como se pode observar nas palavras abaixo:

O compromisso da universidade com a educação em nosso país, em especial, com a escola fundamental e média, se dará através da formação de profissionais capazes de pensar e reconstruir a escola, o que envolve rigorosa formação intelectual. **É na universidade, instituição essencialmente educativa, que o professor deve ser formado para que seja capaz de “pensar e recriar o real, as idéias e as práticas, de compreender e ensinar os conteúdos de sua área como um saber vivo, de captar as exigências que o mundo atual traz para a educação, de formar indivíduos e grupos para a liberdade, a criação, a democracia”** (COELHO, 1996: 39 apud CED/UFPA, 2001, p. 24. Grifo nosso).

Evidentemente, não se pode negar o papel histórico da universidade, porém devemos alertar para o fato de que, pelo pensamento emancipacionista, a escola, sozinha, não realizará essa formação completa, aliás, pelo contrário, a escola é vista, pelo marxismo, como limitada. A formação é um atributo dos partidos políticos, sindicatos e das associações da classe trabalhadora.

Por outro lado, o marxismo afirma que a escola é a responsável pela formação inicial de qualidade, que possibilite aos trabalhadores, por meio da sua função pedagógica, uma formação para o trabalho e, por meio desta, uma função política (SAVIANI, 1999). Para todos os efeitos, notamos aqui uma limitação nas proposições do Projeto CED, que está justamente na supervalorização da escola capitalista.

2.1.9 As proposições do Projeto CED aspiram a formação dos profissionais da educação, a partir do trabalho

Outra questão interessante, que encontramos nas proposições do Projeto CED, refere-se à discussão acerca do trabalho como eixo de formação. Esta discussão envolve o trabalho, categoria “antinômica” do marxismo (MANACORDA, 1991), pela qual os

trabalhadores, ao mesmo tempo em que são explorados se educam e se organizam em associações de classe.

Quando trata da questão “O trabalho pedagógico como eixo da formação”, em suas proposições, o Projeto CED afirma que:

Ao lado das escolas, existem processos educativos que ocorrem em outras instâncias e que de alguma forma estão contribuindo para a configuração de uma sociedade diferenciada. Subjacente a esses processos existe uma preocupação na forma como ocorrem, o que implica o reconhecimento de uma pedagogia que os perpassa, de forma intencional, planejada. Combina, portanto, a concepção e a execução de uma dada atividade por um determinado profissional que não se fragmenta, não se divide.

Dessa forma, podemos pensar em um trabalho que se diferencia dos demais, que exige um tipo de saber específico, voltado para a organização dos diferentes processos educativos em Curso na sociedade e que, mais do que nunca não se restringem somente à escola. O trabalho pedagógico anteriormente restrito à docência, hoje deve ser ampliado a outras dimensões que ultrapassam tal tarefa.

Para Freitas, a compreensão do trabalho na escola extrapola o conceito pedagógico, aquele que ‘envolve alunos, professores e a totalidade da escola em sua organização e não apenas a sala de aula e o processo ensino-aprendizagem que ali se desenvolve’ (1991, p. 10). (op. cit.; p. 27).

As palavras acima nos levam a afirmar que existe, nas proposições do Projeto CED, a busca de uma formação emancipacionista, tendo o trabalho como princípio educativo. Vejamos: para Marx, o trabalho é ontologicamente educativo, ou seja, no dia-a-dia, ao trabalhar e modificar a natureza, o homem se faz historicamente, educando-se. Por isso, há que se considerar, de modo incisivo, que a formação do homem se dará, sobretudo, no local de trabalho. No caso do educador, que nos interessa no momento, a própria escola, onde se deparará com o trabalho e seu caráter "antinômico". As proposições do Projeto CED, para nós, expressam essa compreensão.

A ampliação do conceito de trabalho, como se nota nas proposições do Projeto CED, supera o caráter restrito de sua formação, porque aplica a este uma visão mais ampla do processo de trabalho, no qual o profissional em educação se encontra inserido e, inevitavelmente, sua formação será ampliada e essa ampliação se dará em um ambiente de trabalho visto como:

um trabalho que se diferencia dos demais, que exige um tipo de saber específico, voltado para a organização dos diferentes processos educativos em curso na sociedade e que, mais do que nunca, não se restringem somente à escola. O trabalho pedagógico anteriormente restrito à docência, hoje deve ser ampliado a outras dimensões que ultrapassam a tarefa (CEd/UFPA, 2001, p.27)

Este ambiente de um trabalho, que é emancipacionista, forma, também, um homem contraditório: um indivíduo que, em sua aparência, pode ser honesto e na essência corrupto e vice-versa e, ao mesmo tempo, alienante, porque enriquece um lado da sociedade quando empobrece o outro.

A educação que resulta, de imediato, dessa relação contraditória é o reconhecimento da difícil situação na qual se encontra a classe trabalhadora no seio do capitalismo e faz surgir a necessidade da luta pela substituição do “reino da necessidade” pelo “reino da liberdade”⁹¹.

A educação emancipacionista, como atitude política, forja-se nas discussões nos partidos políticos e sindicatos e da classe operária (com base nos escritos de Marx, particularmente no Manifesto do Partido Comunista, nos responsabilizamos em afirmar que se trate de um partido comunista). Porém, em nossa compreensão, um trabalho que “extrapola o conceito pedagógico, aquele que ‘envolve alunos, professores e a totalidade da escola em sua organização e não apenas a sala de aula e o processo ensino-aprendizagem que ali se desenvolve” (CEd/UFPA, 2001, p. 27), como expressa o Projeto CED, em suas proposições, pode contribuir para essa formação emancipacionista.

A defesa do trabalho, nas referidas proposições, por outro lado, não pode ser compreendida, simplesmente, como voltada à socialização, entre docentes, alunos e sociedade, mas sim como assumido como um princípio educativo e, pela forma como o trabalho é entendido, podemos afirmar que este “eixo” revela um compromisso com a emancipação social, pois almeja a integração entre os trabalhadores em educação, os alunos e

⁹¹ Consideradas essas duas expressões em suas amplitudes, podemos também conceber o “reino da necessidade” como o capitalismo e o “reino da liberdade” como o socialismo.

a sociedade, que é fundamental para a superação e do *status quo*, já que as relações sociais se fazem ainda mais fortes no interior da escola.

Nesse sentido, podemos afirmar que, pelas proposições do Projeto CED, temos a defesa do trabalho como *eixo da formação profissional*, ou seja, reflete a compreensão da possibilidade de, a partir do trabalho, formar profissionais da educação emancipacionistas.

2.1.10 As proposições do Projeto CED enfatizam a necessidade da "transformação social"

No que se refere à transformação da sociedade, que entendemos como superação social política e econômica do modo de produção capitalista, substituindo-o por uma sociedade assentada na igualdade entre os homens, o Projeto CED, em suas proposições, é enfático e persegue tal objetivo ao longo do seu texto. Além das passagens anteriores, onde observamos já existirem tendências à defesa de uma sociedade nova, em várias passagens as manifestações estão claras ou subentendidas.

Algumas outras passagens, que se voltam ao mesmo sentido, são as seguintes:

quando trata da questão “Sólida formação teórica” o Projeto CED afirma:

Destacar a importância de uma sólida formação teórica não dispensa a prática correlata. Pelo contrário, a partir da prática busca-se uma instrumentalização teórica que possibilita voltar para a prática compreendendo-a e analisando-a de forma mais ampla, mais crítica, posto que o conhecimento (a sua aquisição e socialização) é motor de mudança (op. cit.; p. 27-8).

Mais adiante:

A sólida formação teórica é um princípio fundamental a ser considerado na educação do professor comprometido com um projeto de mudanças sociais. Deve ser destacada não para reeditar a dicotomia teoria e prática, mas para lembrar que não se pode cair na armadilha da formação teórica de pouca qualidade.

A ênfase em uma sólida formação teórica deve-se à necessidade de proporcionar aos futuros pedagogos uma compreensão global do fenômeno educativo e de suas manifestações no âmbito escolar e não escolar, constituindo-se em referencial para o conhecimento e análise da realidade da escola pública. Nesse sentido, as questões teóricas abordadas pelo Curso de pedagogia deverão estar voltadas para desenvolver, no futuro

profissional da educação, habilidade de identificar e equacionar os problemas da prática pedagógica, apropriando-se de seu processo de trabalho e deste na sua relação com a realidade social mais ampla.

Destacar a importância de uma sólida formação teórica não dispensa a prática correlata. **Pelo contrário, a partir da prática busca-se uma instrumentalização teórica que possibilita voltar para a prática compreendendo-a e analisando-a de forma mais ampla, mais crítica, posto que o conhecimento (a sua aquisição e socialização) é motor de mudança** (op. cit.; p. 27-8. Grifo nosso).

Evidentemente, ao almejar a “sólida formação teórica”, as proposições do Projeto CED aproximam-se, novamente, da educação emancipacionista, pois, como sabemos, esse ideal de educação expressa grande interesse por *uma escola de noções rigorosas* (MANACORDA, 1991), está presente em Marx e, principalmente, em Gramsci⁹² (apud NOSELLA, 2004, p. 101). Para Gramsci o estudo é também trabalho. Porém, se o mesmo ocorre de modo superficial leva ao dogmatismo, por isso: *não se deve ler as apostilas como se lê um jornal*. Afirma, ainda, ao discutir a “Escola por Correspondência” que

Os alunos devem estudar assim como se tivessem que prestar o exame no final do Curso, isto é, devem esforçar-se de lembrar, de assimilar os argumentos desenvolvidos de tal forma que possam fazer relatórios e proferir pequenas palestras [...].

Portanto, trata-se de almejar, por meio do ensino, a formação de um homem capaz de refletir os conhecimentos na prática. Se as proposições do Projeto CED voltam-se a uma formação de profissionais em educação que sejam emancipacionistas e, estes, em sua sólida formação teórica, devem refletir, na prática, os conteúdos conhecidos teoricamente, evidentemente, a única forma de fazer com que isto ocorra, de modo concreto, é considerar

⁹² Gramsci (apud NOSELLA, 2004, p. 122-3), ao dirigir-se aos seus parentes sobre os estudos das crianças e, particularmente, de sua sobrinha Edméa, afirma: “[...] Deve ela prestar pouca atenção e deve ter sempre muita pressa: imagino que também na fala algumas vezes se pareça com um roda-moinho e coma a metade das palavras, engolindo o “r” com um gosto especial. É preciso prestar atenção para que faça as lições com precisão e muita disciplina (...); na família e na escola omite-se de acostumá-los a um trabalho metódico e disciplinado, acreditando que com a ‘inteligência’, eles superarão todas as dificuldades etc. Ora, a ortografia é exatamente o teste decisivo dessa inteligência. Se Mea não estudar bem e não corrigir essa deficiência, o que se pode pensar? Poderíamos pensar que se trata de uma dessas muitas meninas com fitinha no cabelo, com os vestidinhos bem passados etc., mas que por baixo vestem calcinha suja. Digam isso a ela com jeito para não entristecê-la”. Preocupação semelhante Gramsci tinha com o desenvolvimento intelectual do seu filho Délio que morava na ex-União Soviética.

que a sólida formação teórica será resultante de estudos efetuados com base na cultura, na realidade (GRAMSCI, 1995). Assim, podemos afirmar que há convergências entre a *escola do trabalho*⁹³ de Gramsci e a escola almejada pelo Projeto em questão. Ambos buscam a reflexão diretamente na realidade dos trabalhadores em formação.

Portanto, pelas proposições do Projeto CED, a formação dos profissionais da educação se efetivará de modo que estes evoluam no domínio das teorias (que refletem a sua prática), auxiliando-os na realização de seus objetivos como emancipacionistas. Assim, observamos que, ao propor uma sólida formação teórica, que não seja baseada apenas no estudar, decorar e colar, mas sim, assentada na realidade do trabalhador, as referidas proposições afirmam-se como defensoras de uma educação emancipacionista.

As proposições do Projeto CED se fundamentam, ainda mais, quando expressam a defesa do reforço da relação teoria-prática. Nele, esta relação aparece também comprometida com a emancipação social, como expresso na passagem abaixo, quando trata da questão *A pesquisa como forma de conhecimento e intervenção na realidade social*.

A pesquisa como atividade responsável pela produção de conhecimento e, concomitantemente, pela intervenção na realidade escolar, traduz a inseparabilidade entre teoria e prática, saber e mudança. A cisão teoria e prática é a base para todas as outras distorções acima descritas; dela se ramificam ideologias que negam o movimento, a concepção antropológica do homem enquanto devir histórico.

A pesquisa reduzida à busca do conhecimento, ou seja, pesquisar só para saber (DEMO, 1990) é configuração alienante dessa atividade. Ela deve caracterizar-se como atitude política e que, portanto, não pode preterir a realidade social, econômica e cultural em

⁹³ Sobre essa passagem é interessante notar o que nos diz Nosella (2004, p. 118): “[...] 3) finalmente, Gramsci não aplica esse princípio educativo ao processo pedagógico de forma mecânica, imediatista, reducionista e profissionalizante (como treino). Resgata, isso sim, o “ethos” e “logo” do trabalho industrial moderno que revigoram e orientam todo o processo educativo escola”. Nosso objeto de análise se propõe a ir além da simples profissionalização e formação de simples assalariados.

que se desenvolve. Portanto, pesquisa deve ser forma de conhecimento para intervenção na realidade (op. cit.; p. 29).

Quando trata do “Trabalho interdisciplinar”

A adoção do princípio de interdisciplinaridade implica que mesmo não estando engajados na pesquisa institucional, professores e alunos deverão permear o Curso de suas práticas pedagógicas por atitudes fomentadoras da investigação científica que se nutre da incerteza, do questionamento, da problematização da realidade social e educacional com que se defrontam, na busca incessante de sua compreensão, análise e – na medida do possível – transformação (op. cit.; p. 32).

Quando trata da questão “As bases da reestruturação do Curso de Pedagogia”

No cenário da política educacional brasileira, estabelecida de forma fragmentária e autoritária, materializada através de vários instrumentos normativos (LDB, leis, decretos, portarias ministeriais e o Plano Nacional de Educação/MEC, torna-se necessário buscar alternativas que possam ajudar a construir um projeto político/pedagógico democrático, que compreenda as dimensões pedagógicas das relações sociais e que sirva como instrumento de intervenção e transformação da realidade sócio-política (op. cit.; p. 35).

E mais...

[..] a dimensão político-social deve ser o ponto de partida para a redefinição do Curso de Pedagogia. Isso significa que o caráter político da educação comporta, implícita ou explicitamente, um projeto de sociedade humana, democrática e justa; [...] a formação do educador/educadora como um agente da transformação social, o que implica uma sólida formação teórica; [...] a opção por métodos e recursos que traduzam uma concepção de mundo, sociedade e homem identificada com a transformação da realidade social; o corpo docente e discente comprometidos com a socialização do saber que produzem no sentido da construção de uma sociedade justa, igualitária e soberana (op. cit.; p. 36-7).

Todas estas passagens nos levam a acreditar que, embora as proposições do Projeto CED não se afirmem como um instrumento do marxismo, são, as mesmas, expressão dos sentimentos daqueles profissionais que discordam da atual situação da classe trabalhadora, na atualidade e buscam a superação do capitalismo. Nas passagens acima citadas encontramos elementos que nos permitem afirmar que as mesmas voltam-se à fomentação da luta contra a hegemonia da classe burguesa.

O que observamos, ao analisarmos as proposições do Projeto CED, é que estas não se voltam à conservação do *status quo*. Pelo contrário, almejam a sua superação.

O tipo de formação à qual as mesmas se voltam pode ser considerada como tentativas de superação do homem unilateral, deixando, como faz o marxismo, a formação do homem onilateral para o futuro.

O trabalho docente é entendido como possibilidade de formação e emancipação e, portanto, como princípio educativo da classe trabalhadora, por meio de relações que superem as condições de trabalho.

Portanto, em suas proposições, o Projeto CED é bastante claro: almeja uma sociedade justa e “feliz”, “igualitária” e “soberana” e, nesse sentido, as entendemos como voltadas à emancipação social.

2.2 Quando o Projeto CED apresenta sua trajetória de formação (desenho curricular): estando "alto demais", a cera das asas de Ícaro começa a derreter⁹⁴

Do mesmo modo que procedemos na análise das proposições do Projeto CED, voltamo-nos agora à sua trajetória de formação proposta, buscando responder ao seguinte questionamento que, secundariamente, levantamos: a trajetória de formação proposta pelo Projeto CED para o curso de Pedagogia da UFPA está em sintonia com suas proposições, de modo que estas possam se efetivar, afirmando o Projeto CED como emancipacionista ou, pelo contrário, tal trajetória implica a negação das proposições levantadas?

⁹⁴ Enquanto Ícaro passava os dias se cuidando, vaidoso, Dédalo estudava profundamente, planejando como escapar de Creta. Era longe demais para nadar até a próxima ilha, e impossível conseguir um bote devido à vigilância da armada do rei Minos [...].

Os dois levantaram vôo a partir de um rochedo alto e seguiram para o horizonte. Por muitos quilômetros o jovem Ícaro seguiu seu pai, mas, sentindo-se jovem e despreocupado, e desfrutando de vento, começou a subir para o céu, livre como um pássaro.

Quando Dédalo olhou ao redor procurando-o, ele não podia ser visto.

“Ícaro! Ícaro!”, chamou o pai ansioso. Mas não veio resposta. No mar, lá embaixo, um punhado de penas flutuava nas ondas, e algumas pequenas ondulações marcavam o ponto onde Ícaro caíra, pois o rapaz tinha voado perto demais do sol, e a cera que unia as asas derreteu-se como manteiga.

Assim, ao nos dedicarmos à análise da proposta de formação para o curso de Pedagogia da UFPA, o fazemos conscientes de que tratamos de uma questão que, neste caso, refere-se, exclusivamente, às disciplinas e suas cargas horárias, pois entendemos que a reformulação do referido curso trata, estritamente, das relações que envolvem a sala de aula, saltando por sobre as relações administrativas.

Temos consciência de que as idéias expressas na “atualização Histórica do Curso de Pedagogia”; “Identidade do Pedagogo”; “Pressupostos Político-Pedagógicos”; “Princípios Curriculares”; “Objetivos da Formação do Pedagogo”; “As bases da reestruturação do Curso” e a “Estrutura Curricular”, somente têm sentido se os seus ideais se fizerem "vivos", por meio de uma trajetória de formação que atenda ao que se delinea ao longo do corpo do Projeto CED, ou seja, um curso voltado à formação de profissionais em educação emancipacionistas.

2.2.1 A trajetória de formação não reflete o “combate ao aligeiramento” da formação como defende o Projeto CED

Nossa primeira observação “negativa” acerca da relação entre as proposições do Projeto CED e a trajetória de formação proposta por este recai sobre o tratamento dado à questão do “combate ao aligeiramento do Curso” no desenho curricular. Diz-nos o Projeto CED:

“[...] combater o aligeiramento da formação, compreendendo que esse profissional deverá desenvolver competências para compreender, intervir, propor e atuar em diferentes espaços profissionais [...]” (op. cit.; p. 19).

À primeira vista, a trajetória de formação proposta para o curso de Pedagogia da UFPA apresenta uma ampliação na sua carga horária, pois esta foi alterada de 2.805 horas-aulas (Resolução 1.234/85 CONSEP) para 3.200 horas-aulas (Resolução 2.669/99)

necessárias para a formação profissional básica, ou seja, o suficiente para a que o discente obtenha o diploma de licenciado pleno em Pedagogia.

Se assim entendido, estaria contemplada a proposição contrária ao aligeiramento da formação, pois a trajetória de formação afirmaria, também, a contraposição às demandas das agências internacionais, que almejam uma formação aligeirada dos profissionais em educação para atender às exigências do mercado capitalista. Por este entendimento, não teria ocorrido o aligeiramento da formação, pelo contrário, o tempo desta teria sido ampliado. Nesse sentido, não restariam dúvidas acerca das proposições do Projeto CED em não ceder às pressões do mercado neoliberal. Poderíamos afirmar que, nesta questão, a trajetória de formação, coaduna-se, plenamente, com as proposições do Projeto CED, analisadas anteriormente.

A análise acima, que nos disse que a trajetória refletiu proposição de combater o aligeiramento da formação dos profissionais em educação, levou em consideração, apenas, os dados relativos (carga horária) à formação profissional básica em Pedagogia. Porém, há um outro dado a ser considerado e este dado não rima com o que dissemos acima e, muito menos, com o que postula Projeto CED perante essa questão. Analisemos a questão do “não aligeiramento do curso” com mais cautela e precisão.

A versão anterior do Curso de Pedagogia (Resolução 1243/85-CONSEP) possibilitava aos discentes, além das 2.805 horas de estudos em disciplinas que os levariam à formação básica em Pedagogia, inscrever-se para cursar uma ou mais habilitações⁹⁵. Duas destas habilitações (Administração Escolar e Supervisão Escolar) compunham-se de seis disciplinas (cada uma) no “Currículo Mínimo” (570 h/a) (ver tabela do Anexo III) e mais uma disciplina “Complementar Obrigatória” (60 h/a), perfazia-se um total de 630 (h/a).

A exceção, a habilitação em “Orientação Educacional”, trazia uma disciplina de 90 (h/a) a mais e perfazia um total de 720 (h/a).

⁹⁵ As habilitações eram: “Administração Escolar”, “Orientação Educacional” e “Supervisão Escolar” (CED/UFGA, 2001, p. 17).

A soma total das cargas horárias das três habilitações resulta em 1.980 (h/a), que, quando somadas a 2.805 (h/a), totalizam-se 4.785 (h/a). Este número, obviamente, difere do alcançado na análise anterior, que consideramos incompleta.

Quando consideramos que atualmente a carga horária do curso de Pedagogia é de 3.200 (h/a) (e não há como avançar para além desta carga horária) e subtraímos os números (considerando, agora que a versão anterior do curso dispunha aos alunos a carga horária de 4.785 (h/a), consideradas, ainda, as possibilidades para além da formação básica) vemos que o curso de Pedagogia da UFPA teve sua carga horária reduzida em 1.585 (h/a). A redução na carga horária é de 33.1%, ou seja, mais de um terço do curso sucumbiu. Esta redução é muito grande para passar despercebida ou ser confundida com um interesse oposto, que seria a ampliação da formação dos profissionais em educação.

Como a proposta de formação “ampla”, em seu sentido estritamente pedagógico, implica a formação do profissional da educação completo, entendemos que, por meio do curso de Pedagogia, o Centro de Educação da UFPA almeja formar os profissionais da educação, com estas mesmas prerrogativas, ou seja, com todos os conhecimentos e capacidade de reflexão anteriores, em apenas 3.200 (h/a).

De posse dos dados acima, vemos que o discurso da defesa do “não aligeiramento” do curso de Pedagogia, contra os ímpetus das agências internacionais (inclusive o Banco Mundial) *cai por terra*, diante do estridente “grito” das disciplinas e suas cargas horárias que desapareceram. Lançamos, então, nosso olhar crítico sobre os reais objetivos propostos pelo Projeto CED. Tomamos dele a razão dos fatos e, a partir de sua manifestação em defesa do “não aligeiramento”, lançamos, sobre o mesmo, uma crítica incisiva, pois, na realidade, pelo exposto na trajetória de formação, o curso de Pedagogia da UFPA foi aligeirado nas “amplas” proporções acima explicitadas pelos números e, nesse sentido, pelas proporções que atingiram a redução da carga horária do curso, tornam-se evidente, pelo menos, duas

verdades. A primeira é que o curso em questão foi, realmente, reduzido em sua carga horária e, a segunda, é que, no que tange ao aligeiramento, as proposições do Projeto CED não se refletem na trajetória de formação do curso.

2.2.2 Sólida formação teórica: a trajetória de formação proposta pelo Projeto CED expõe esmiuçamentos⁹⁶ e reduções das cargas horárias das disciplinas

No que se refere à sólida formação teórica, o Projeto CED não se manifesta de modo muito esclarecedor em sua trajetória de formação proposta. Por isso, tornou-se difícil manifestarmos uma opinião definitiva acerca deste princípio curricular, mesmo porque compreendemos que tal análise deveria ser efetuada também no campo da prática, ou seja, na sala de aula. Infelizmente, nossa proposta de estudo abarca, apenas, a análise do Projeto CED.

Ainda assim, a partir de dados buscados na trajetória de formação do curso (o que não é pouca coisa), pois representam o pensamento educacional a ser implementado pelos docentes em salas de aula, acreditamos poder contribuir para elucidar esta questão.

No plano geral das mudanças (ver Anexos), observa-se que o número de disciplinas do curso de Pedagogia da UFPA aumentou de 60 (Resolução 1.234/85) para 70 (Resolução 2669/99), embora, assim como na versão anterior, nem todas sejam “obrigatórias” à formação do profissional em educação.

Se entendêssemos que o aumento do número de disciplinas significa, correlatamente, o aumento do peso teórico do curso, diríamos que o a trajetória de formação demonstra avanços significativos, pois, nesse sentido, ocorreram alterações “para mais” e poderíamos supor que a mesma contempla as proposições do Projeto CED. Porém, esses dados apresentam poucas informações e, em vista disso, necessitamos realizar uma análise mais profunda, pois afinal, entendemos que ampliar disciplinas não significa, de imediato, que uma sólida formação teórica se efetive, em qualquer que seja o curso.

⁹⁶ O Novo Dicionário Aurélio (1986, p. 697) nos diz que esmiuçar significa dividir em partes miúdas.

Pelo conteúdo indicado na trajetória de formação do curso de Pedagogia da UFPA, as disciplinas do Ciclo Básico (Resolução CONSEP 1234/85): “História da Educação” I, II e III (270 h/a), “Sociologia da Educação” (235 h/a), “Psicologia da educação” I, II e III (270 h/as) e Filosofia da Educação I, II e III (270 h/a), que perfaziam um total de 1.045 horas e poderiam ser consideradas como “aquelas” disciplinas que permitiam o aprofundamento histórico, sociológico, psicológico e filosófico das relações que envolvem a educação, tiveram suas cargas horárias reduzidas e/ou divididas.

Para esclarecermos melhor a questão, aprofundamo-nos um pouco mais na trajetória de formação proposta pelo Projeto CED para dizer que as disciplinas “História da Educação I, II e II”, passaram a ser denominadas “História Geral da Educação” (75 h/a) e História da Educação no Brasil e Amazônia (60 h/a), totalizando 135 (h/a). Ao mesmo tempo, as disciplinas: “Sociologia da Educação I, II e III” foram renomeadas “Sociologia da Educação” (75 h/a), “Sociedade, Trabalho e Educação” (60 h/a) e “Sociedade, Estado e Educação” (60 h/a), totalizando 195 (h/a). Do mesmo modo, as Disciplinas “Psicologia da Educação I, II e II” desdobraram-se em: “Psicologia da Educação” (75 h/a), “Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento” (60 h/a) e “Psicogênese da Linguagem Oral e Escrita” (60 h/a) totalizando, também, 195 (h/a). Por fim, as disciplinas de “Filosofia da Educação I, II e III” foram transformadas em: “Filosofia da Educação” (75 h/a) e “Concepções Filosóficas da Educação” (60 h/a), totalizando 135 (h/a).

A sólida formação teórica, no sentido emancipacionista, é princípio do Projeto CED e um interesse dos autores marxistas e, ainda, do próprio Marx, como já vimos anteriormente. (MANACORDA, 1991). Para os marxistas, este princípio implica “uma escola de noções rigorosas”, que, ao direcionarmos ao curso de Pedagogia da UFPA implica dedicação por parte dos professores e alunos do Curso, mesmo não reconhecendo na simples modificação de

nomes e redução da carga horária das disciplinas, acima, elementos teóricos que nos permitam afirmar que no Curso em questão ocorra uma sólida formação teórica.⁹⁷

Nem por isso, deixamos de reconhecer, porém, como positiva a manifestação do Projeto CED na defesa de uma sólida formação teórica dos profissionais da educação, pensamento que, em nosso entendimento, coaduna-se ao dos nossos autores que compreendem que o trabalhador deve ter acesso a uma educação, para além do exercício de funções no mercado de trabalho, permitindo-lhes entender tanto a teoria como a prática, como propõe Gramsci (1995). Para os marxistas a escola é um ambiente de luta de classes, como entende Snyders (1991) e serve como instrumento de luta contra a opressão burguesa (CURY, 1995).

2.2.3 Na trajetória de formação do Projeto CED o maior destaque é dado à pesquisa

O maior destaque na trajetória de formação do Curso de Pedagogia da UFPA é a *pesquisa* e, embora esta tenha sido abordada de modo semelhante ao dos demais princípios curriculares, nas proposições do Projeto CED, sua carga horária foi a que mais se elevou. Sua condição se alterou frente às demais disciplinas, assumindo, juntamente com a *Prática Pedagógica*, o status de dimensão⁹⁸. Voltou-se, por meio das idéias do autor base (DEMO, 1990⁹⁹), diretamente, à intervenção e emancipação social, constituindo-se, assim, no vetor de

⁹⁷ A rigorosidade a qual nos referimos aqui não se dá de “modo bancário” como nos diz Freire (1982) ou apenas profissionalizante e utilitária como propõe a educação burguesa (SOUZA JÚNIOR, 1997).

⁹⁸ Além desta, o desenho curricular do curso de Pedagogia apresenta mais outras quatro Dimensões, sendo duas: Fundamentação do Trabalho Pedagógico e Currículo, Ensino e Avaliação no Núcleo Básico e mais duas no Núcleo específico: Trabalho Docente na Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental o Ensino Médio – Modalidade Normal e Currículo, Ensino e Avaliação. Estas Dimensões compreendem as disciplinas, que somadas a um Tópico Temático (Núcleo Eletivo) compõe o total para a formação do profissional da educação, no curso de Pedagogia. (CEd/UFPA, 2001, p. 46). A título de informação colocamos, aqui, também as Dimensões propostas por Demo (1990) presentes no desenho curricular do ISEP. São elas: “Fundamentos; Ensino Básico; Pedagogia e Prática” (NUNES, 1985, p. 222).

⁹⁹ As propostas de Demo (1990) para a educação voltam-se à defesa da formação emancipacionista e, neste sentido, observamos a aproximação do seu pensamento ao dos teóricos marxistas que refletem acerca desta possibilidade. Considerando-o ou não marxista, o que nos importa é que sua obra em muito contribui para compreensão da educação como um espaço de luta em defesa de uma sociedade justa igualitária.

conhecimento daquele curso. Este feito não pode deixar de ser notado em nossa análise. E dele não fugimos. Ao contrário, o destacamos.

Será compreendendo a pesquisa como elemento mediador da formação emancipacionista do profissional em educação que verificaremos se as proposições do Projeto CED podem ser efetivadas por meio da trajetória de formação que o Projeto CED apresenta.

Na condição em que se encontra, na trajetória de formação do curso de Pedagogia da UFPA, a *pesquisa* se mostra como um elemento destacado no contexto da formação de profissionais em educação emancipacionistas¹⁰⁰ e é, neste momento, quando todos os pontos convergem para a emancipação social, que nossa maior preocupação é verificar se as proposições anunciadas no Projeto CED se viabilizariam por meio da trajetória de formação proposta. Assim, quando tratarmos da *pesquisa*, estaremos nos referindo, não apenas ao ato de pesquisar em si, mas, também, a todo o caráter redentor que o Projeto CED expressa em suas proposições, como sua principal característica.

Em nossa análise, ao analisarmos as aproximações e distanciamentos teóricos existentes entre o Projeto CED e Demo (1990), “autor base” para o princípio da pesquisa como meio de intervenção na realidade, temos como baliza a consciência de que este autor e sua obra são apresentados como guias do entendimento acerca da pesquisa presente nos ideais do Projeto CED. E, portanto, as disparidades encontradas serão entendidas como resultantes de uma possível relação teórica incompleta e desconexa, surgida de, talvez, uma leitura rasa da referência adotada pelas autoras elaboradoras do nosso objeto de análise.

Iniciaremos com uma descrição do caso.

A trajetória de formação proposta pelo Projeto CED, para o curso de Pedagogia da UFPA, apresenta, além das já discutidas aqui, alterações substanciais com relação à trajetória

¹⁰⁰ A obra de Demo (1990), autor base para o desenvolvimento do conceito de pesquisa naquele Projeto CED, também, traz, em seu bojo, a mesma preocupação.

anterior aprovada pela Resolução 1.234/85 (CONSEP), principalmente no que se refere à pesquisa.

As alterações das quais falamos teriam sido efetuadas para que o desenvolvimento das atividades acadêmicas contemplasse as proposições indicadas, no que se refere à aplicação prática dos pressupostos político-pedagógicos e princípios curriculares voltados à formação de um profissional em educação que seja emancipacionista. Tais alterações atingiram, de modo significativo, as disciplinas do curso – algumas desapareceram ou tiveram carga horária reduzida, outras sugeriram e ocuparam de modo destacado o fluxograma do curso.

Entre as alterações mencionadas acima, a *pesquisa*, em si, teve o número de disciplinas e horas-aulas ampliado.

As alterações que atingiram o número de disciplinas voltadas à *pesquisa* fizeram com que as mesmas saltassem de quatro (04) para cinco: Introdução a Metodologia das Ciências Sociais (90 h/a); Pesquisa Educacional (90 h/a); Laboratório de Pesquisa (60 h/a) e Trabalho de Conclusão de Curso (60 h/a)” (CEd/UFPA, 2001: 15, 6 e 7) para cinco (05): Pesquisa Educacional (60 h/a); Metodologia da Pesquisa em Educação (60 h/a); Seminários de Pesquisa (105 h/a); Laboratório de Pesquisa (60 h/a); Trabalho de Conclusão de Curso (60 h/a)” e, ainda, pelo menos, um “Tópico Temático” (350h/a). (op.cit., p. 46-7-8).

A carga horária referente às disciplinas voltadas à pesquisa saltou de 300 (h/a) para 695 (h/a), um aumento de aproximadamente 130%.

Passamos, agora, a analisar o Projeto CED em sua relação teórica com Demo (1990). Primeiramente, compararemos as trajetórias de formação propostas pelo autor base para o Instituto Superior de Ensino do Pará (ISEP)¹⁰¹ (ANEXO I), que nos dá uma visão de como aquele autor se propõe a implementar suas idéias na prática, àquelas presentes na trajetória de formação do Projeto CED para o curso de Pedagogia da UFPA. Por vezes, quando necessário,

¹⁰¹ O motivo desta comparação está no fato de (cf. Nunes, 1995) Demo ser o elaborador do desenho curricular do ISEP.

nos comunicaremos, também, com a trajetória de formação proposta pela Resolução 1234/85 (CONSEP).

A primeira diferença que notamos, entre as duas partes (Projeto CED x Demo (1990), se encontra na forma de organização das suas respectivas trajetórias de formação. Se, ao relacionarmos a trajetória de formação do Projeto CED, frente à proposta pela Resolução 1234/85 (CONSEP), que regia o curso de Pedagogia anteriormente, notamos que a primeira apresenta, quando se refere à formação básica, um aumento na carga horária, o mesmo não se nota quando a comparamos com a trajetória de formação do ISEP, que possui 4.560 (h/a). A diferença é de 1.460 (h/a).

Vale lembrar que, pela trajetória de formação proposta pela Resolução 1234/85 (CONSEP), o curso de Pedagogia da UFPA dispunha de uma carga horária de 4.785 (h/a). Este dado serve-nos como base para afirmarmos que a redução de carga horária não se evidencia, apenas, ao compararmos as trajetórias de formação da mesma universidade, mas, também, quando posto frente à de outra universidade, curiosamente, a elaborada por um de seus autores base. E qual a importância disto? A importância está fato de notarmos que, ao aprofundarmos a nossa análise acerca do Projeto CED, mais disparidades entre o que este expressa e o que realmente se propõe a fazer emergem. Primeiramente, este contradiz-se, quando posto frente à trajetória de formação anterior, acerca do “aligeiramento da formação” e, em seguida, embora ainda levemente, distancia-se das proposições apresentadas pelo autor que lhe serviu como base.

De modo algum queremos afirmar aqui que a trajetória de formação do ISEP ou mesmo a aprovada pela Resolução 1234/85 CONSEP sejam a “imagem da perfeição” em termos de uma formação emancipacionista, mas não podem passar por mera coincidência os dados aqui apresentados, pois, os mesmos são elementos que dão sustentação à nossa tese que

afirma a existência de uma contradição interna presente no corpo do Projeto CED, o que o torna paradoxal.

Observa-se, na seqüência, que todas as disciplinas indicadas na trajetória de formação do ISEP apresentam-se com suas cargas horárias devidamente divididas em duas partes: uma teórica e outra prática. Isto significa que, seguindo o mesmo pensamento expressado pelo autor em suas obras (DEMO, 1990, 1993), a referida trajetória de formação apresenta-se propensa ao desenvolvimento de um curso com uma metodologia que envolve a teoria e a prática durante a formação dos educadores.

A forma de organização disciplinar realizada por Demo (apud NUNES, 1991¹⁰²), certamente, não é o bastante para afirmarmos que no ISEP ocorreria a formação emancipacionista, pois, assim como esmiuçar disciplinas, reduzindo ou ampliando suas cargas horárias ou modificando suas denominações, não basta se ter uma sólida formação teórica, emancipacionista, afirmamos que dividir as cargas horárias em prática e teoria, de modo sistemático, como propõe o autor, não implica fazer educação emancipacionista. Todavia, destacamos, como elemento importante na trajetória de formação do ISEP, o fato de que este expressa, de modo claro, uma relação teoria-prática que, em nossa opinião, possibilita ao aluno levar à prática, no horário da tarde, conteúdos discutidos, por exemplo, pela manhã. Assim, a relação de alternância teoria-prática e vice-versa, retirando-se os riscos de um possível imediatismo nesse método, pode fomentar a formação de profissionais da educação conhecedores da teoria, prática e das formas como uma reflete e se constitui com o auxílio da outra, tornando-se fundamental.

Ressaltamos, ainda, que nenhuma das disciplinas apresentadas na trajetória de formação do ISEP, é denominada “pesquisa, isto ou pesquisa, aquilo”, o que, em nossa

¹⁰² Um questionamento que não quis silenciar, durante a realização desta análise, foi o seguinte: teriam as professoras, que participaram da elaboração final do Projeto CED, conhecimento acerca da trajetória de formação elaborada por Demo para o ISEP, já que sua obra, *Pesquisa como Princípio Educativo*, não apresenta nenhum esboço, nesse sentido e, para consegui-la, tivemos que recorrer a Nunes (1991)?

opinião, significa que a sua intenção não é a de fazer da pesquisa uma, ou mais, disciplinas do curso e formação de professores. Naquela trajetória de formação, a pesquisa é entendida como atitude prática e se desenvolve como método. Isto quer dizer, pelo menos, duas coisas: primeiro que, para Demo (1990), ter a pesquisa como mediadora de uma relação escola-sociedade, numa trajetória de formação de profissionais em educação emancipacionistas, não significa denominar as respectivas disciplinas voltadas à mesma de “pesquisa isto” ou “pesquisa aquilo”, pois o importante não é a expressão, mas sim o funcionamento real das coisas; segundo, que a noção da relação teoria-prática defendida por este autor perpassa o plano de funcionamento do curso e disciplinas direcionadas *pela* e *para* a pesquisa. Na abordagem de Demo (1990), o que vale como pensamento norteador de um curso é que a pesquisa seja o meio de comunicação entre a teoria e a prática e, não, uma dessas partes.

Então, entre as duas proposições apresentadas, temos uma vastíssima dissonância metódica. Para Demo (1990), a pesquisa não é aula¹⁰³. A noção de pesquisa apresentada na trajetória de formação do curso de Pedagogia da UFGA, embora este destaque a *pesquisa* com elevação das cargas horárias de suas respectivas disciplinas, não vai além da sala de aula¹⁰⁴. Isto é o bastante para afirmarmos que, no que se refere ao método de desenvolvimento da pesquisa, a trajetória de formação, proposta pelo Projeto CED, não se expressa de modo que permita-nos dizer que as idéias de Demo (1990) tenham recebido a devida atenção, quando da elaboração deste projeto político-pedagógico.

As maiores vítimas dessa disparidade, imensurável, são os discentes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará¹⁰⁵.

¹⁰³ A questão do método (aula) pelo qual a pesquisa é apresentada no desenho curricular do Projeto CED será reiterada no tópico 2.3.4 desta seção, onde apresentamos o gráfico do referido desenho.

¹⁰⁴ Pela forma como o Projeto CED se expressa acerca da pesquisa, temos a impressão de que o único tipo de pesquisa que poderá ser realizado no Curso de Pedagogia é a pesquisa teórica.

¹⁰⁵ A questão da valorização da categoria discente, aliás, também a dos técnicos, dada pelo Projeto CED constitui-se num problema digno de uma pesquisa mais profunda, pois, conforme se observa, entre os seus elaboradores finais, não consta o nome de nenhum dos representantes dessas duas categorias. Todos são professores.

2.2.3.1 A proposta do “Núcleo Eletivo” para incorporar a pesquisa e aos anseios dos estudantes

Na trajetória de formação do curso de Pedagogia da UFPA, foi constituído, também, um “Núcleo Eletivo” para atender à pesquisa, por meio de “Tópicos Temáticos¹⁰⁶”. As 350 (h/a) às quais equivalem qualquer um dos referidos Tópicos Temáticos, quando somadas às 2.950 (h/a) distribuídas ao longo dos núcleos Básico e Específico, completam as 3.200 (h/a) que perfazem todo o curso.

Sobre a criação deste “Núcleo Eletivo”, lançamos duas considerações: na primeira, registramos que, em sua trajetória de formação, o Projeto CED procura aplicar a vontade, expressa anteriormente, de fazer com que o aluno seja atendido com a trajetória de formação que deseja, ou seja, permite-se, aqui, como o expresso nos princípios assumidos, que o mesmo se constitua em um profissional participativo e autônomo, assumindo, desta maneira, também, a responsabilidade pelos rumos de sua formação profissional. Na segunda consideração, observamos que a referida trajetória de formação possibilita, pelas “Atividades independentes”, a formação dos discentes em ambiente extraclasse, como se estivessem em sala de aula, pois envolve carga horária (portanto, frequência, em ambientes diferentes da universidade), implicando, possivelmente, a construção de uma relação teoria-prática (emancipacionista) se os mesmos forem bem “direcionados”.

Os “Estágios profissionais” e as “Monitorias”, por exemplo, possibilitam aos alunos a reflexão acerca dos conteúdos estudados no decorrer do curso de Pedagogia, diretamente em uma realidade de trabalho.

Os “Cursos em Áreas Afins” podem facilitar a sua socialização com as demais categorias profissionais, ainda em formação, e também com os futuros profissionais de outras

¹⁰⁶ Os “Tópicos Temáticos” são: “Educação Indígena”, “Educação Rural”, “Tecnologias Informáticas e Comunicacionais na Educação”, “Educação Especial”, “Educação Ambiental”, “Educação a Distância” e “Educação de Jovens e Adultos”, com a carga horária de 350 horas aulas. Cada tópico é composto por cinco disciplinas e “atividades independentes”, que servem como complemento à carga horária dos mesmos.

áreas afins, podendo obter, de certo modo, uma formação interdisciplinar e ampla que transcenda as paredes das salas de aula.

A “Publicação de Trabalhos Científicos” possibilita aos mesmos verificar se sua organização teórica se apresenta apta à discussão frente aos textos dos demais, inclusive de outros Estados da federação, constituindo-se em uma atividade prática, imediata, sujeita a avanços ou crises.

Pelas “Atividades Independentes”, os alunos podem ter uma certa liberdade de produção científica.

O que interessa-nos notar a respeito dos “Tópicos Temáticos”, é que eles são uma novidade destacada na trajetória de formação do curso de Pedagogia e surgiram para atender à pesquisa e possibilitar aos discentes o ensino, a pesquisa e a extensão, auxiliando, pela garantia do direito de escolha, a formação de um educador autônomo.

Porém, algo mais nos chama a atenção: os “Tópicos Temáticos” que compõem o “Núcleo Eletivo” deveriam estar conectados a algum grupo de pesquisa. Todavia, existem casos, que, pelo fato de, simplesmente, não se ter professores pesquisando acerca dos tópicos apontados (ou por terem sido criados, no período da *reestruturação*), a maioria deles não é ofertada na formação dos profissionais em educação, isto serve para afirmarmos que a “pesquisa”, quando tratada na trajetória de formação do curso de Pedagogia da UFPA, assumiu, em certos momentos, um caráter fantasmagórico, ou seja, não existe na realidade. Isto, em nossa opinião, é mais grave do que contradizer Demo (1990), pois é *invenção*, é *mentira* e revela, um lado desonroso do Projeto CED. A base material, nesse ponto, foi desconsiderada.

Lembremo-nos de que, para os autores marxistas, por nós referenciados nesta Dissertação, não são as idéias que fazem as condições materiais, mas, sim, estas constituem as idéias (MARX, 1991). E, embora a presença de idéias revolucionárias signifique que, na

sociedade atual, já existem intenções de revolucioná-la (MARX, 1998), este não é o caso encontrado aqui, pois, a ação ideal, não expressa considerando as condições materiais existentes e, por conseguinte, esta atitude, que atinge parte do seu “Núcleo Eletivo”, o Projeto CED foge das “raias” da construção de uma educação emancipacionista.

O que notamos nesta parte do desenho curricular é o idealismo¹⁰⁷, a pretensão e vontade em demasia.

Evidentemente, não estamos querendo dizer que os “Tópicos Temáticos” não são pertinentes, pois o são pelos próprios temas abordados, e isto já ressaltamos (e é nesse sentido que os entendemos como idéias avançadas). Porém, pela forma como são apresentados no desenho curricular do Curso, como não resultantes do acúmulo em determinadas áreas de saber, acarretam, entre outras coisas, “Tópicos Temáticos” sem disciplina e/ou professor, o que é um indicativo de que os mesmos não chegarão à prática, pelo menos para boa parte dos alunos que cursaram Pedagogia à época da reestruturação, caso este problema encontrado já tenha sido solucionado, ao longo dos últimos anos.

2.2.4 Na trajetória de formação do curso de Pedagogia da UFPA, a pesquisa é concebida como aula

A tabela I, a seguir, que corresponde à trajetória de formação do Curso de Pedagogia da UFPA traz, em si, os dados que nos servem como elementos teóricos para a continuação e aprofundamento de nossa análise e definição do significado da *pesquisa*, na forma como se apresenta.

Seguiremos expressando opiniões resultantes da aproximação entre os dados das trajetórias de formação do curso de Pedagogia da UFPA e com os do ISEP. Por vezes, quando necessário, retornaremos à trajetória de formação proposta pela Resolução 1234/85

¹⁰⁷ A mesma pretensão idealista foi notada, também, na discussão do *trabalho como eixo da formação*.

(CONSEP) e, ainda, traremos à discussão as idéias expressas por Demo (1990), ao longo de sua obra referenciada no Projeto CED

TABELA I

DESENHO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA/UFPA

NÚCLEO	DIMENSÃO	DISCIPLINAS CORRELATAS	
BÁSICO	Fundamentação do Trabalho Pedagógico	1. Filosofia da Educação	75
		2. História Geral da Educação	75
		3. Sociologia da Educação	75
		4. Psicologia da Educação	75
		5. Antropologia Educacional	60
		6. Biologia da Educação	60
		7. História da Educação Brasileira e da Amazônia	60
	SUBTOTAL		480
	Pesquisa e Prática Pedagógica	1. Pesquisa educacional	60
		2. Metodologia da Pesquisa em Educação	60
3. Seminários de Pesquisa		105	
4. Laboratório de Pesquisa		60	
5. TCC		60	
6. Prática Pedagógica		60	
7. Prática de Ensino na Educação Infantil		60	
8. Prática de ensino na Escola Fundamental		60	
9. Prática de Ensino na Escola Normal		60	
10. Estágio Supervisionado		60	
SUB-TOTAL		645	
Currículo, Ensino e Avaliação.	1. Concepção Filosófica da Educação	60	
	2. Teoria do Currículo	60	
	3. Fundamentos da Didática	60	
	4. Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento	60	
	5. Avaliação Educacional	60	
	6. Corporeidade e Educação	60	
	7. Fundamentos da Educação Especial	60	
	8. Tecnologias Informáticas e Educação	60	
SUB-TOTAL		465	
SUBTOTAL DO NÚCLEO		1590	
ESPECÍFICO	Trabalho Docente na Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Médio – Modalidade Normal	a) Fundamentos Teórico-metodológico do Ensino de Português	75
		b) Fundamentos Teórico-metodológico do Ensino de Matemática	75
		c) Fundamentos Teórico-met. do Ensino de Ciências	75
		d) Fundamentos Teórico-met. do Ensino de História	75
		e) Fundamentos Teórico-met. do Ensino de Geografia	75
		f) Fund. Teórico-met. da Educação Infantil	75
		g) Didática e Formação Docente	75
		h) Psicogênese da Linguagem Oral e Escrita	60
		i) Arte e Educação	60
		j) Ludicidade e Educação	60
SUB-TOTAL		675	

	Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> • Gestão de Sistemas e Unidades Educacionais 60 • Sociedade, Estado e Educação 60 • Política Educacional 60 • Sociedade, Trabalho e Educação 60 • Estatística Aplicada à Educação 60 • Organização de Trabalho Pedagógico 60 • Planejamento Educacional 60 • Coordenação Pedagógica em Ambientes Escolares 60 • Legislação da Educação 60 • Pedagogia em Ambientes Não-Escolares 60 	45
		SUB-TOTAL	585
		SUB-TOTAL DO NÚCLEO	1260
		TOTAL GERAL	2850
NÚCLEO ELETIVO			
TÓPICOS TEMÁTICOS			ATIVIDADES INDEPENDENTES
OPÇÕES	ATIVIDADES CURRICULARES	CH	
Educação Indígena	1. Antropologia dos Povos Indígenas	45	1. Disciplinas optativas de abrangência do Curso ou de outras áreas de conhecimento. 2. Monitoria 3. Participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão 4. Estágios profissionais 5. Cursos em áreas afins 6. Participações em eventos científicos na área de educação 7. Publicação de trabalhos científicos.
	2. Lingüística Aplicada	45	
3. Práticas Educacionais dos Povos Indígenas no Brasil	45		
4. A Escola Indígena	45		
5. Atividades Programadas	60		
6. Atividades Independentes	110		
<i>TOTAL</i>	<i>350</i>		
	1. Educação Rural na Amazônia	45	
	2. Antropologia do Meio Rural	45	
	3. Sociologia do Meio Rural	45	
	4. Metodologia e Prática Pedagógica com Comunidades Agrícolas	45	
Educação Rural	5. Atividades Programadas	60	
	6. Atividades Independentes	110	
	<i>TOTAL</i>	<i>350</i>	
Tecnologias Informáticas e Comunicacionais na Educação	<i>1. Novas Tecnologias e Trabalho Docente</i>	45	
	2. Metodologia e Prática de Ensino do Computador	45	
	3. Comunicação Docente e Diversidade Interlocutora	45	
	4. Recursos Audiovisuais na Sala de Aula	45	
	5. Atividades Programadas	60	
	6. Atividades Independentes	110	
	<i>TOTAL</i>	<i>350</i>	

Educação Especial	1. <i>Fundamentos da Educação Especial</i>	45
	2. Conceção e Metodologia do Ensino de Cegos	45
	3. Conceção e Metodologia do Ensino de Surdos-Mudos	45
	4. Conceção e Metodologia do Ensino de Deficiências Múltiplas	60
	5. Atividades Programadas	110
	6. Atividades Independentes	
	<i>TOTAL</i>	350
Educação Ambiental	1. <i>Teorias do Desenvolvimento e Meio-Ambiente</i>	45
	2. Educação e Problemas Regionais	45
	3. Ecologia e Biodiversidade	45
	4. Tecnologias em Educação Ambiental no Currículo Escolar	60
	5. Atividades Programadas	
	6. Atividades Independentes	110
	<i>TOTAL</i>	350
Educação a Distância	1. <i>Fundamentos da Ed. A Distância</i>	45
	2. Planejamento e Avaliação em Educação a Distância	45
	3. Multimídia na Ed. a Distância	45
	4. Educação a Distância e Formação Contínua de Professores	60
	5. Atividades Programadas	
	6. Atividades Independentes	110
	<i>TOTAL</i>	350
Educação de Jovens e Adultos	1. <i>Alfabetização de Jovens e Adultos no Brasil</i>	45
	2. Fundamentos Teórico-Metodológicos da Educação de Jovens e Adultos	45
	3. Métodos e Técnicas da Educação de Jovens e Adultos	45
	4. Projetos de Intervenção Pedagógica na Educação de Jovens e Adultos	45
	5. Atividades Programadas	60
	6. Atividades Independentes	110
	<i>TOTAL</i>	350
TOTAL GERAL DA CARGA HORÁRIA DO CURSO: 3200		

Fonte: CEd/UFPA, (2001, p. 46-7).

TABELA II
CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA/UFPA – FLUXOGRAMA

1.º semestre	CH	2.º semestre	CH
01. Filosofia da Educação	75	01. Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento	60
02. História Geral da Educação	75	02. Concepções Filosóficas da Educação	60
03. Sociologia da Educação	75	03. Pesquisa Educacional	60
04. Psicologia da Educação	75	04. Legislação da Educação	60
05. Corporeidade e Educação	60	05. Fundamentos da Didática	60
		06. Hist. Ed. Brasil e Amazônia	60
TOTAL	360	TOTAL	360

3.º semestre	CH	4.º semestre	CH
01. Psicogênese da Linguagem Oral e Escrita	60	01. Prática Pedagógica na Educação Básica	60
02. Arte e Educação	60	02. Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Ciências	75
03. Antologia Educacional	60	03. Biologia da Educação	60
04. Teoria do Currículo	60	04. Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Matemática	75
05. Ludicidade e Educação	45	05. Seminário de Pesquisa	60
06. Fundamentos Técnico-Metodológicos da Educação Infantil	75		
TOTAL	360	TOTAL	330

5.º semestre	CH	6.º semestre	CH
01. Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Português	75	01. Laboratório de Pesquisa	60
02. Didática e Formação Docente	60	02. Prática de Ensino na Escola Fundamental	60
03. Educação Especial	60	03. Avaliação Educacional	60
04. Metodologia de Pesquisa em Educação	60	04. Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Geografia	75
05. Prática de Ensino na Educação Infantil	60	05. Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de História	75
06. Seminário de Pesquisa	45		
TOTAL	360	TOTAL	330

7.º semestre	CH	8.º semestre	CH
01. Sociedade, Trabalho e Educação	60	01. Planejamento Educacional	60
02. Estatística Aplicada à Educação	60	02. Coordenação Pedagógica em Ambientes Escolares	60
03. Gestão de Sistemas e Unidades Educacionais	60	03. Estágio Supervisionado	60
04. Organização do Trabalho Pedagógico	60	04. Política Educacional	60
05. Prática de Ensino na Escola Normal	60	05. Sociedade, Estado e Educação	60
06. Tecnologias Informáticas e Educação	45	06. Pedagogia em Ambientes Não-Escolares	45
TOTAL	345	TOTAL	345

Fonte: CEd/ UFPA, (2001, p. 8).

Diferentemente do observado na trajetória de formação do ISEP, notamos, de imediato, que a do Projeto CED apresenta-se denominando as disciplinas de pesquisa, por exemplo: "laboratório de pesquisa", "pesquisa educacional" etc, situação que não ocorre na trajetória daquele instituto.

Outra diferença notada está no fato de a trajetória de formação do Projeto CED não expressar o método de abordagem e desenvolvimento das disciplinas, por meio de cargas horárias devidamente definidas. Para excluírem-se as dúvidas, consultamos também as ementas das disciplinas do curso de Pedagogia da UFPA e notamos que, em nada, mudam o expresso na referida trajetória de formação.

A junção das duas disparidades encontradas, até o momento, implica a seguinte afirmação: pela forma exposta na trajetória de formação proposta pelo Projeto CED para o curso de Pedagogia da UFPA, a pesquisa é entendida como disciplina e não como eixo geral do curso (como método que vincula a teoria à prática), isto quer dizer, obrigatoriedade de frequência às aulas das respectivas disciplinas de pesquisa, para a aprovação do discente no final do semestre. Esta compreensão "singela", que nasce de uma comparação simples de dados, demarca, de modo significativo, a forma de abordagem e, em nosso entendimento, afasta, completamente, os dois pensamentos, ora comparados.

Para Demo (1990, p. 110) “O aluno se apresenta ao respectivo orientador, pelo menos, 2 vezes na semana e com ele discute o trajeto semestral, inclusive a prática, sendo esta a principal forma de frequência”. Sobre aula o autor afirma que:

Aula é momento de preleção discursiva, que tem seu lugar adequado, mas que jamais pode ser expediente didático predominante, muito menos exclusivo. O protótipo da aula é a conferência, na qual um professor – na base de sua competência respeitável – expõe seus resultados e ponto de vista, sendo correspondido no outro lado por uma platéia interessada [...] Disso se depreende que é total disparate *resumir o ensino à aula*, porque corresponde a reduzir a aprendizagem ao escutar passivamente. Dito de outra maneira, a função da aula é sobretudo a motivação da pesquisa, no sentido de chamar a atenção para a riqueza da discussão, para caminhos alternativos de tratamento do tema, para apresentas a maneira própria do professor de compreender a questão. Em seguida vem o princípio: motivar o aluno a

pesquisar no sentido de fazer o seu próprio questionamento, para poder chegar à elaboração (1990, p. 56-4).

Em outra obra de Demo, este autor afirma que “aulas permitem visão geral da matéria, desde que se originem de quem a domina via produção própria [...] Só podemos dar aula daquilo que dominamos via pesquisa” (Demo, 1993, p. 135). Isto quer dizer que o ponto de partida educacional para uma formação emancipacionista seria, na visão deste autor, a pesquisa, e não as aulas.

Analisamos, numa relação mais abrangente, o que expressam o Projeto CED, em suas proposições, pelas quais manifesta sua concepção de educação, as idéias de Demo (1990) e a trajetória de formação do ISEP e, também, a do curso de Pedagogia da UFPA (Resolução 2669/99), e notamos que este último elemento indicado encontra-se completamente desligado, parecendo até mesmo distante, dos ideais emancipacionistas que envolve os demais.

Por considerarmos que, no que tange à questão da pesquisa como método, a trajetória de formação do Projeto CED não assimilou os ideais apresentado em suas proposições, afirmamos que esta não contribui para a efetivação do ideal emancipacionista expresso pelo mesmo, nem pelos autores marxistas. Pois, entre outros problemas já expostos, destacamos que, ao invés de levar a cabo a *intervenção na realidade* anunciada, a referida trajetória de formação busca o isolamento dos estudantes (futuros profissionais da educação) da realidade material em que vivem, enfunando-os em sala de aula, ato que, para nós, não representa novidade alguma.

Pela forma como a trajetória de formação do Projeto CED aborda a pesquisa para o curso de Pedagogia, mesmo se incorrêssemos no erro inferencial (por boa vontade) de mencionar que os temas de pesquisa abordados no decorrer das aulas das suas respectivas disciplinas seriam problematizados, na prática, pelas outras disciplinas da “Dimensão”,

*Pesquisa e prática pedagógica*¹⁰⁸, onde se encontram as disciplinas diretamente relacionadas à "prática", ainda assim, a pesquisa se estenderia somente ao âmbito de uma Dimensão da referida trajetória de formação.

Bondades à parte, nem mesmo isto ocorre! Ao analisarmos as ementas que orientam a implementação daquelas disciplinas, notamos que a única consecução, no sentido da intervenção na prática, possível de ser efetivada, por meio da trajetória de formação do curso de Pedagogia, ocorreria a partir da disciplina denominada *Seminários de Pesquisa* (120 h)¹⁰⁹, por sua ementa afirmar que a mesma é constituída de “momentos de discussão que apontem para sínteses integradoras das pesquisas em andamento em articulação com o TCC¹¹⁰” (CEd/UFPA, 2001, Ementas.), o que, para nós, revela a intenção de que seu desenvolvimento abarque a teoria (sala de aula) e a prática (pesquisas desenvolvidas pelos alunos fora ou mesmo no ambiente de ensino).

Abaixo, o trecho da obra de Demo (1990, p. 54), no qual fica claro o seu entendimento acerca da relação entre aula e pesquisa. Agora, inevitavelmente seus escritos servem-nos como instrumento para criticar a trajetória de formação proposta pelo Projeto CED:

[...] É total disparate *resumir o ensino*, porque corresponde a reduzir a aprendizagem ao escutar passivamente. Dito de outra maneira, a função da aula é sobretudo a motivação da pesquisa, no sentido de chamar a atenção para a riqueza da discussão, para caminhos alternativos de tratamento do tema, para apresentar a maneira própria do professor de compreender a questão. Em seguida vem o principal: motivar o aluno a pesquisar, no sentido de fazer o seu próprio questionamento, para poder chegar à elaboração própria.

Essa posição é muitas vezes confundida com seminário, entendido como mesa-redonda, na qual todos discutem juntos. Certamente, já temos aí um avanço notável, até para retirar a monotonia de aulas discursivas e

¹⁰⁸ As disciplinas sobre as quais nos referimos são as seguintes: “Prática Pedagógica”, “Prática de Ensino na Educação Infantil”, “Prática de Ensino na Escola Fundamental”, “Prática de Ensino na Escola Normal” e “Estágio Supervisionado”, todas com carga horária de 60 horas.

¹⁰⁹ No “Anexo I” - desenho curricular do Curso de Pedagogia - esta disciplina aparece com a carga horária de 105 horas. Já no “Anexo 2”, que corresponde ao currículo do Curso-fluxograma, a mesma aparece, como se pode observar na Tabela IV, com a somatória de 120 horas. Para todos os efeitos, de posse da Resolução 2.699/99 (CONSEP), e consideramos erro de digitação nesta parte do Projeto CED, já que por esta a carga horária desta disciplina é de 105 horas-aula.

¹¹⁰ Trabalho de Conclusão de Curso.

repetitivas. Todavia, ainda não saímos da propedêutica ou da ante-sala da ciência. Para entrar em sala, mister se faz elaborar ciência. Se isso não acontecer, a idéia de pesquisa está apenas esboçada, mas não efetivada (Grifo do autor).

2.2.5 A trajetória de formação não reflete a relação teoria-prática proposta pelo Projeto CED

Do mesmo modo, as ementas das disciplinas que complementam a Dimensão denominada "Pesquisa e Prática Pedagógica" não oferecem elementos que nos possibilitem afirmar que as atividades relacionadas à pesquisa, em sala de aula, façam destas correias de comunicação com a prática¹¹¹. Isto nos leva a observar que na trajetória de formação proposta pelo Projeto CED as disciplinas se encontram intercaladas ou reunidas em torno das mesmas temáticas e, por conseguinte, não se efetiva, também, o princípio da interdisciplinaridade, pois, no caso em questão, nota-se um isolamento das disciplinas de pesquisa com relação às demais (ou, se preferir, vice-versa) da mesma dimensão.

Portanto, não encontramos, na relação entre as disciplinas (ainda que na mesma Dimensão), elementos que sustentem a defesa de uma relação concreta entre teoria e prática como expressam as proposições do Projeto CED (pelo menos no sentido que nos propusemos a investigar).

Podemos, assim, afirmar que a trajetória de formação do curso de Pedagogia da UFPA se desenvolve tendo como base as aulas e não articulando teoria e prática

¹¹¹ 12) Prática Pedagógica: Espaço interdisciplinar com vistas à articulação entre a realidade vivenciada pelo aluno e a prática pedagógica das escolas. Análise global e crítica da realidade educacional; 13) Prática de Ensino na Educação Infantil: Atividades orientadas e supervisionadas sobre a educação infantil em diferentes contextos educativos. 14) Prática de Ensino na Escola Fundamental: Atividades orientadas e supervisionadas sobre educação nas séries iniciais do Ensino Fundamental, privilegiando-se diferentes contextos educativos; 15) Prática de Ensino na Escola Normal: Atividades orientadas e supervisionadas sobre; 16) Estágio Supervisionado: desenvolvimento de estágio junto às escolas de educação infantil e de educação fundamental (séries iniciais), direcionado à *gestão* e organização do trabalho pedagógico. (CEd/UFPA, 2001, Ementas). Um outro exemplo claro, embora com menor relevância, do que afirmamos está no fato da disciplina Concepções Filosóficas da Educação se encontrar na Dimensão Currículo Ensino e Avaliação.

(comprometendo outros princípios que dependem diretamente disto¹¹²). Como vimos, nem mesmo no âmbito da dimensão *Pesquisa e prática pedagógica* este intercâmbio ocorre.

Percebe-se, ainda, que das 3.200 (h\va) de duração do curso de Pedagogia da UFPA, 695 destas estão comprometidas diretamente com a pesquisa. Porém, o que notamos é que o aumento da carga horária não redundou, pelo exposto na trajetória de formação, na efetivação da pesquisa como elemento que permita que os profissionais em educação sejam realmente emancipacionistas.

É evidente que o aumento de carga horária pode possibilitar uma formação superior em conhecimento teórico, em relação à pesquisa (autores, métodos, conceitos etc). No entanto, no que se refere à formação almejada pelo Projeto CED¹¹³, não existem garantias de que a pesquisa venha a servir “como forma de conhecimento e intervenção na realidade social” (op. cit.; p. 28). Ao contrário, o que temos é apenas uma formulação de conceitos, mais bem elaborada, mais avançada, no entanto, nada que indique uma intervenção no sentido emancipacionista da palavra.

Aliás, se a referência é Demo (1990), surge outro problema, desta vez de ordem estrutural e teórica, pois, aquele autor afirma, ao referir-se à forma de implementação da pesquisa e do próprio papel desta no cenário do currículo, que:

Em certos lugares, a elaboração aparece, certos momentos, como desafio de fazer em casa algum trabalho que exige reflexão e leitura, como trabalho de fim de Curso. Tudo isso já é importante demais, mas a pesquisa continua aparecendo conjuntamente, enquanto deveria ser a própria *estrutura curricular*. O aluno leva para a vida não o que decora, mas o que cria por si mesmo. Somente isto tem condições de fazer parte da atitude do aluno, enquanto que o resto se engole como pacote que expele como estranho” (DEMO, 1990, p. 56).

¹¹² Muito embora não estejamos discutindo interdisciplinaridade, vemos que, pela falha na relação teoria-prática, este princípio fica comprometido, pois desta forma quebra-se a relação entre disciplinas. Além disso, vale a pena lembrar que, se o Projeto CED não realiza os princípios acima, fatalmente, compromete o trabalho partilhado/coletivo, pois este está intimamente ligado à aproximação profissional não apenas em termos teórico mas a realização de tarefas conjuntas, passando a ser mais partilhado do que coletivo. Por conseguinte, o rompimento destes quatro princípios, fatalmente levará a uma formação profissional fragmentada (sem relação teoria-prática, interdisciplinaridade e trabalho partilhado/coletivo) o que pode ser mais uma contradição do Projeto CED consigo mesmo.

¹¹³ Neste momento, já damos como evidente a divergência entre o autor base e a trajetória de formação do curso de Pedagogia da UFPA.

Vemos, portanto, que a trajetória de formação do Projeto CED se distancia do seu referencial teórico, que tem a pesquisa como meio para alcançar formação do profissional em educação emancipacionista. O aumento da quantidade de disciplinas e carga horária do curso de Pedagogia é pertinente. Porém, não é o suficiente e não condiz com o pensamento do autor.

Por fim, para Demo (1990), a pesquisa não deve ser implementada apenas como disciplina. Deve, sim, ser entendida como um método balizador que norteia o desenvolvimento dos cursos de formação de profissionais em educação emancipacionistas, pensamento que a trajetória de formação do Projeto CED não expressa.

Observamos, então, com base na trajetória de formação do Projeto CED, que, na reformulação do curso de Pedagogia da UFPA, na realidade, houve apenas um aumento na quantidade de disciplinas¹¹⁴ voltadas para o tratamento do tema “pesquisa”, em relação à proposta de formação anterior (Resolução 1234/85).

Notamos, ainda, que isto ocorreu numa relação inversamente proporcional às disciplinas do “1º Ciclo” da mesma Resolução¹¹⁵, sem que isso possibilite ao discente a realização de ações de pesquisa.

Assim, notamos que, pela forma como o Projeto CED abordou a pesquisa em sua trajetória de formação, a mesma é concebida e apresentada apenas formalmente, como princípio educativo, não “como processo social que perpassa toda vida acadêmica e penetra na medula do professor e do aluno” (DEMO, 1990, p. 18) e sem um compromisso com a “descoberta e criação”. A pesquisa aparece apenas como objeto de ensino e, por que não dizer, nas palavras do seu autor base, “da aprendizagem”, “da cópia” e “da cola”, tornando-se,

¹¹⁴ Se compararmos a carga horária atingida pelas disciplinas de *pesquisa*, por exemplo, com as do currículo mínimo do desenho curricular (Resolução 1.234/85 CONSEP) (História da Educação, Sociologia da Educação, Filosofia da Educação etc) que tiveram suas cargas horárias reduzidas na reformulação (Resolução 266/99), veremos que o tratamento recebido pela pesquisa foi especial.

¹¹⁵ Referimo-nos, também, às disciplinas: Português Instrumental e Educação Física, que na *reformulação* foram abolidas do desenho curricular do Curso de Pedagogia da UFPA. Quanto às disciplinas: Didática I e II, do 2º Ciclo, que juntas somavam 180 horas, ao que parece seguiram o mesmo processo de redução e esmiuçamento ocorrido com as demais disciplinas. Ver em anexo o desenho curricular da (Resolução 1234/85 – CONSEP).

contrariamente ao anunciado, algo em favor de uma educação formadora do pedagogo "simples", não emancipacionista.

A tentativa de fazer com que o professor não seja “repetidor de aulas”, que não seja um aparelho “ideológico do Estado”, por meio da pesquisa, parece estancar bem aqui, pois a aula¹¹⁶, como momento supremo no processo de formação de profissionais da educação, leva o desenvolvimento do curso às raias do “apenas ensinar” e do “apenas aprender” e reduz os espaços da didática do “aprender a aprender” ao "repetir e colar". Nesse sentido, ao invés de “autor base” do Projeto CED, Demo (1990) serve mesmo é para criticá-lo, novamente.

Podemos, assim, afirmar que, pela forma como foi abordada na trajetória de formação do curso de Pedagogia da UFPA, a pesquisa não atende às proposições do Projeto CED, ou seja: “A pesquisa como forma de conhecimento e intervenção na realidade social” (CEd/UFPA, 2001, p. 28). Pelo contrário, a mesma, faz-se conservadora da sociedade vigente, afastando-se, também, do referencial teórico adotado nesta Dissertação.

Apenas com o aumento de carga horária das disciplinas, onde as aulas imperam e a prática quase inexistente, consideramos que a pesquisa, como está proposta na trajetória de formação do Projeto CED, não ultrapassa a barreira da re-elaboração da versão anterior do curso de Pedagogia da UFPA e, ainda, está ancorada erroneamente em Demo (1990).

Se depender da pesquisa, na forma referida na trajetória de formação do curso de Pedagogia da UFPA, o Projeto CED apresenta limites para a formação de profissionais em educação que sejam emancipacionistas, e que interfiram de forma consciente na realidade,

¹¹⁶ “O primeiro disparate dessa relação degradante é o seu aspecto *diretivo-autoritário*. Embora, em última instância, o currículo só possa ser decidido pelo professor, não cabe jamais reduzir a cabeça do aluno à pequenez da cabeça de um instrutor. Este passa a demarcar o que o aluno deve ler, inclusive e de preferência algumas páginas de um livro, e sobretudo restringe a matéria ensinada àquilo que é transmitido em aula. Muitas vezes é proibido fazer perguntas, fechando-se o ensino em certas apostilas, que não passam de simplificação barata e deturpante da ciência [...]. No fim das contas o aluno não pode apenas escutar; tem que produzir, o que exige investir em tal competência. Ir às aulas é expediente apenas instrumental, no fundo, sempre secundário, que não substitui nunca o tempo investido em produzir. Aqui está um disparate monumental quando a vida acadêmica se restringe à aula. Todavia, o maior problema não é o aluno que apenas aprende, mas o professor que apenas ensina” (1990, p. 54-5-6).

sucedendo-se, assim, a reprodução¹¹⁷ do *status quo* social, como almejam os organismos internacionais.

2.2.6 A pesquisa para emancipação: valeu a intenção do Projeto CED¹¹⁸

Não deixamos, aqui, de ressaltar o empenho, expresso nas proposições do Projeto CED, de fazer da *pesquisa* um meio de intervenção na realidade, como fator importante para a formação do profissional da educação emancipacionista, apesar nos limites que apontamos em nossa análise da trajetória de formação acerca da questão. Todavia, o valor empregado à pesquisa, para nós, é pertinente¹¹⁹. É nesse sentido, que se apresenta a contribuição de Demo (1990, p. 80), quando propõe que pela pesquisa se busque a emancipação social, que significa, segundo o mesmo:

Emancipação quer dizer recuperar o espaço próprio que outros usurparam, já que o poder não é bem abundante disponível, mas apropriado no contexto do conflito social. Trata-se, pois, de trajeto problemático, no qual estratégia política é essencial, traduzida na competência de organização da cidadania individual e sobretudo coletiva.

Ao convocar a pesquisa para constar em seu corpo em seu corpo, tendo como objetivo formar educadores emancipacionistas, o Projeto CED, em suas orientações, soma-se àqueles autores que expressam em suas idéias a intenção de revolucionar a sociedade, adotando, também, a educação como um dos seus instrumentos de luta.

Souza Júnior (1997) afirma ser toda obra de Marx voltada à questão da emancipação (revolução). Nesse sentido, qualquer projeto de ensino que se proponha a concretizar este pensamento deve primar pela formação emancipacionista dos profissionais em educação. O

¹¹⁷ A expressão *reprodução* é aqui entendida no sentido exposto por Marx, em nota anterior.

¹¹⁸ “O que demonstra a história das idéias senão que a produção intelectual se modifica à proporção que se modifica a produção material? As idéias dominantes de uma época são sempre as idéias da classe dominante. Quando se fala de idéias que revolucionam a sociedade, isso quer dizer que dentro da velha sociedade surgem elementos de uma nova sociedade, e que a dissolução das antigas idéias acompanham a dissolução das antigas condições de vida” (MARX e ENGELS, 1998, p. 19).

¹¹⁹ A tentativa de fazer a pesquisa voltar-se para a emancipação, isto, sim, é o que consideramos pertinente no Projeto CED. Os erros presentes na relação com o seu desenho curricular que impedem a realização dos mesmos, mas não apagam a idéias de tentar construí-la como realmente voltada à emancipação social.

Projeto CED, em suas orientações, se expressa nesse sentido. Propôs-se a fomentar uma educação que coloque *in the flash*¹²⁰ as contradições do capitalismo para os trabalhadores em educação, almejando fazer do espaço escolar palco das lutas de classe, como nos diz (SNYDERS, 1991).

No mesmo sentido, Giroux (1997, p. 157), ao discutir a questão da formação dos professores como intelectuais transformadores, contribui dizendo que:

Os intelectuais transformadores devem desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudança. Desta maneira devem se manifestar contras as injustiças sociais dentro e fora da escola.

E isto quer dizer que tanto nas proposições do Projeto CED quanto nas idéias dos autores marxistas e de Demo (1990), a educação do homem deve estar ligada, diretamente, à emancipação social. O estudante deve ser imbuído da capacidade intelectual e prática, saindo da condição de objeto e participando da luta pela emancipação da sociedade como um todo. Como dissemos, as proposições do Projeto CED tinham essa pretensão de fazer da pesquisa um meio para a efetivação dessa relação, mas, infelizmente, tais intentos tropeçaram em um muro de dificuldades erguido em sua trajetória de formação.

2.2.7 A rotina do curso: mais uma disparidade entre as partes

A rotina dos estudantes do curso de Pedagogia da UFPA também foi analisada em nosso estudo acerca da trajetória de formação e sua relação com as idéias de Demo (1990, p. 116). Deste autor, extraímos a passagem abaixo:

Pela manhã, são programados pelo menos 2 eventos semanais (conferências, exposições, experiências, audiovisuais) e intermitentemente aulas estratégicas, que pode até tomar as 5 manhãs (por exemplo, um Curso de estatística ou de gramática) pela tarde, há orientação estando os orientadores por disciplina, com exceção da prática, na qual todos os professores são orientadores, com número prévio de orientandos. A cada fim de mês, apresenta-se pelo menos um trabalho escrito culminando no

¹²⁰ No brilho.

trabalho de fim de semestre, inclusive para a prática. O aluno passa a 'dar conta de um tema', e é orientado para tanto, sob peso e intensa leitura e pesquisa¹²¹ (DEMO, 1990, p. 116).

No que se refere à rotina, a disparidade entre as idéias presentes na trajetória de formação do Projeto CED e Demos (1990) é enorme.

A rotina semanal proposta por Demo (1990) é repleta de atividades diversificadas, ocorrendo algumas em diferentes horários. Na trajetória de formação proposta pelo Projeto CED, essa questão não se apresenta de modo claro, o que consideramos muito grave, pois, na verdade, não se propõe uma nova lógica de funcionamento administrativo para o curso, alterando a forma de atuação "atrasada" que o Projeto CED diz ocorrer em sua versão anterior. Pelo contrário, o mesmo, nos apresenta indícios de que, pela condição de disciplina que a pesquisa assume na referida trajetória, não há o envolvimento direto dos alunos em atividades práticas de pesquisa. Ou seja, o curso se desenvolverá em rotina normal: com os discentes estudando um turno em sala de aula, durante horário específico, não retornando mais à universidade¹²², à exceção daqueles que participam como bolsistas de algum "Grupo de Pesquisa". Mais uma vez, não vemos "grandes novidades" na formação dos profissionais em educação na UFPA.

A forma como se organiza a rotina do curso de Pedagogia compromete, também, a proposição do Projeto CED de adotar o trabalho como princípio educativo, pois, se a trajetória de formação do mesmo não propõe mudanças no funcionamento administrativo do curso, como este pode ser princípio fundamental na formação daqueles profissionais? Como vimos, os autores referenciados nesta Dissertação consideram a necessária correspondência entre a base material e as idéias. Nesse sentido, considerando que não foram feitas modificações que busquem alterar a rotina e as formas de organização e gestão do curso de Pedagogia da UFPA,

¹²¹ Segundo Demo (1990) "a biblioteca é espaço especial da pesquisa e da elaboração própria [...] o melhor lugar para estudar é o instituto, onde estão os livros, colegas e orientadores, além de espaço *ad hoc*."

¹²² Ora, isto fazia parte da rotina do curso de Pedagogia implementado pela Resolução 1.234/85 (CONSEP).

base sobre a qual deveriam ser erguidas práticas docentes inovadoras e qualitativamente diferenciadas das anteriores, podemos afirmar que, pela referida trajetória de formação, o trabalho é concebido de modo idealista.

Existe, portanto, um distanciamento considerável entre as propostas de Demo (1990) e a trajetória de formação do Projeto CED, ou seja, no trânsito destas à prática, afastando-se de suas proposições, resvalando em teoria sem prática conveniente.

2.2.8 A respeito dos professores e gestores, técnicos e discentes do curso de Pedagogia da UFPA

Expressamos, ainda, algumas impressões acerca da estrutura administrativa do Centro de Educação da UFPA, questão que nele não se discute.

O fato de não ser discutida no Projeto CED a questão da gestão do curso tem um significado muito negativo para o mesmo. Nem por isso, os professores, técnicos e discentes fogem à realidade contraditória do capitalismo e, menos ainda, tal condição impede o acirramento das lutas destacadas em suas proposições. Nesse caso, precisamos superar a aparência das coisas, como propõe Kosik (1976). Trabalhar ou manipular verdades "abstratas" não é tarefa fácil.

Quando dizemos que a educação que os docentes fomentam no curso de Pedagogia da UFPA é contraditória, evidentemente, não nos referimos a todos os professores, pois compreendemos que, entre os referidos profissionais, encontram-se presentes profissionais/intelectuais tradicionais e orgânicos (e mesmo estes são contraditórios), sendo necessário o empenho dos trabalhadores ligados às associações e partidos em conquistá-los (principalmente os primeiros) para o campo da educação emancipacionista, já que estes têm papel destacado na organização da cultura popular (GRAMSCI, 1995).

A constituição das proposições do Projeto CED para nós é um indicativo claro de que a contradição está presente entre os docentes do curso de Pedagogia da UFPA, pois, nele,

se cogita emancipar a sociedade das relações capitalistas de produção. Entre os gestores a mesma situação se apresenta e a contradição faz-se presente, pois, pelo menos, três das professoras que assinaram a versão final do referido projeto político-pedagógico, quando da realização da *reestruturação*, ocupavam cargos de gestoras do curso. É, nesse sentido, que, embora o Projeto CED não proponha, explicitamente, que *todos* os professores assumam um compromisso com a emancipação social, que o mesmo, em suas proposições, diz almejar, a sua própria existência é resultante das lutas internas no Centro de Educação, pois revela que uma opção política "alternativa ao neoliberalismo" conquistou espaço institucional na UFPA.

Um questionamento que não quer calar é o seguinte: por que os futuros profissionais em educação (os discentes) não têm os nomes de seus representantes expressos na versão final do Projeto CED? Não seriam, estes, os mais atingidos pela *reestruturação* já que, aquele processo, deixou as demais categorias praticamente intactas?

Destacamos a participação de representantes das categorias discente e técnico na elaboração de documentos preliminares da *reestruturação*, embora aqui não se possa expressar a real contribuição dos mesmos. Sabe-se, apenas, que, de um total de 16 membros que compuseram a Comissão Executiva de Reformulação de curso de Pedagogia e Reestruturação do Centro de Educação, doze (12) eram professores, três (3) representavam os discentes e um (01) representava os técnicos. E, embora não se possa afirmar que essa forma de organização da Comissão seja a mais democrática possível, haja vista a hegemonia da categoria dos professores¹²³ sobre as demais, nem por isso se pode afirmar que isto não seja indício da "valorização" de todas as partes a quem o Projeto CED atingiria em sua versão final. Na versão final do Projeto Político-Pedagógico, a participação dos professores soma o total dos oito (08) membros e desaparecem os nomes dos representantes das demais

¹²³ Nesta Comissão, como se pode observar, o número de professores (12) é doze vezes maior que o de representantes dos Técnicos (1) e quatro vezes maior que o número de representantes dos discentes (3).

categorias, desfazendo-se, por completo, o caráter democrático apontado anteriormente. Sobre este fato o Projeto CED não faz qualquer referência.

Há que se considerar, ainda, a movimentação/fluxo dos docentes em torno da elaboração final do Projeto Político-Pedagógico em questão, a qual contou com a participação de docentes cujos nomes não constam em comissões anteriores ao processo.

Como vemos, a elaboração do Projeto CED envolve meandros contraditórios que nos levam a afirmar que não será pela simples exposição de expressões do tipo: todos os professores do curso estão comprometidos com a transformação da sociedade, que teremos a garantia da participação destes na luta pela organização das suas propostas. A efetivação da luta é a coerência de, pelo menos, uma parte (que pode não ser hegemônica¹²⁴) dos professores do curso de Pedagogia da UFPA, ainda no âmbito do capitalismo, como está evidente.

¹²⁴ Diz-nos Marx (1991, p. 72) que: “[...] Os indivíduos que constituem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também consciência e, por isso, pensam; na medida em que dominam como classe e determinam todo o âmbito de uma época histórica, é evidente que o façam em toda sua extensão e, conseqüentemente, entre outras coisas, dominem também como pensadores, como produtores de idéias; que regulem a produção e a distribuição das idéias de seu tempo e que suas idéias sejam, por isso, as idéias dominantes da época. Por exemplo, numa época e num país em que a aristocracia e a burguesia disputam a dominação e em que, portanto, a dominação está dividida, mostra-se como idéia dominante a doutrina da divisão de poderes, enunciada então como “lei eterna”. (Grifo nosso).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após discutirmos acerca da educação como um espaço de luta de classes e o curso de Pedagogia da UFPA, como possível meio de formação de profissionais em educação emancipacionistas, a partir do marxismo, e analisado o Projeto CED, em dois momentos distintos, mantendo sua unicidade, chegamos a algumas conclusões acerca do problema levantado.

Apresentamos, agora, as conclusões a que chegamos, desde os ideais marxistas de educação, passando pelas orientações do Projeto CED, isto é, suas proposições e sua trajetória de formação.

1. Conclusões acerca da educação emancipacionista a partir do marxismo

A partir do primeiro tópico, *A sociabilidade burguesa: contradição e emancipação*, verificamos que o homem se constrói, ontologicamente, a partir das relações que estabelece com a natureza e a sociedade como um todo.

Observamos também que a sociabilidade burguesa almeja a formação de profissionais da educação, e outros, voltados apenas às demandas do mercado de trabalho capitalista. Todavia, esta mesma sociabilidade, contraditoriamente, forma trabalhadores atualizados cientificamente e capazes de expressar, por meio de sua organização política (em partidos políticos, sindicatos e associações), uma opinião contrária à lógica da sociabilidade vivida.

A principal contradição da sociabilidade burguesa se assenta, principalmente, no fato de que quanto mais ela é capaz de produzir riquezas incomensuráveis, estas, por sua vez, são

apossadas por uma pequena parcela da população, os proprietários do capital, em detrimento da maioria da população.

Os proprietários do capital têm a possibilidade de estudar em escolas de qualidade, embora sejam retrógradas (GRAMSCI, 1995). Já os trabalhadores, que produzem as mercadorias e a riqueza, são explorados pelos capitalistas, caindo na miséria. Aos trabalhadores é oferecida uma escola que, pelos intentos burgueses, deveria se voltar, apenas, à formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho. Porém, nesta "formação oficial" os trabalhadores encontram elementos, encontram instrumentos que lhes possibilitam uma formação crítica, de classe.

A escola, como parte da sociabilidade capitalista, padece das mesmas contradições e, por isso, apresenta as condições de contribuir com a formação emancipacionista dos trabalhadores, inclusive daqueles que atuam diretamente em ambiente escolares, isto quer dizer que, mesmo sendo limitado em sua contribuição, o espaço escolar apresenta condições de tornar-se um instrumento de conscientização dos trabalhadores (SNYDERS, 1981, CURY, 1979, SAVIANI, 1999). Foi em busca de observar essa relação que analisamos a relação entre o Projeto CED e o referencial marxista adotado, uma vez que os autores referenciados apresentam avanços para além da compreensão reprodutivista¹²⁵ e compreendem a escola como sendo um espaço de *totalidade* social, como contraditória e capaz de auxiliar na construção da hegemonia pela classe trabalhadora e, por conseguinte, no deslocamento da burguesia da condição de classe dominante.

Na discussão do segundo tópico, *A formação ampla em contraponto à unilateralidade*, observou-se as diferenças entre uma educação voltada à formação de trabalhadores emancipacionistas e a visão burguesa de educação. A primeira, além das contingências de ter que formar para o mercado acrescenta aos estudos elementos teóricos que possibilitam uma formação

¹²⁵ Na desenvolvemos a fundo essa questão, porém para o leitor que deseje conhecer a fundo a teoria reprodutivista, o melhor caminho é, primeiramente, buscar autores como Bourdieu (1992), Althusser (1983) e Freitag (1980).

política dos trabalhadores. Compreendeu-se, também, que o trabalhador deve manter laços estreitos com a sociedade organizada, isto é, partidos políticos, sindicatos e associações. A segunda, a educação burguesa, volta-se apenas à formação dos trabalhadores para atendimentos às demandas do mercado de trabalho, para serem explorados como mão-de-obra, nem por isso, imune às contradições que atravessam todos os recantos sociais.

Os trabalhadores, para a efetivação de uma formação emancipacionista, devem exigir que o Estado capitalista apenas financie a educação, ficando a organização escolar a cargo da sociedade organizada (MARX, 1988), ou seja, de sindicatos, associações e partidos da classe trabalhadora.

Há, ainda, um tipo de formação, denominada *onilateral* que é a formação plena do homem, mas que somente é possível em um modelo de sociedade não caracterizada pela propriedade privada (SOUZA JÚNIOR, 1999), embora tenha suas bases originadas na educação emancipacionista, que pode ser desenvolvida, ainda, no capitalismo.

O Projeto CED, em suas proposições, compartilha do pensamento de que é possível uma formação de profissionais em educação que sejam emancipacionistas. Portanto, a escola poder ser compreendida como instrumento de luta de classes, no âmbito do capitalismo (SNYDERS, 1991). Por defender uma formação universal, consideramos que as proposições do Projeto CED vislumbram a possibilidade de que em uma sociedade justa vindoura a formação plena do homem ocorra.

Ao discutirmos o terceiro tópico: *O trabalho como princípio educativo*, aprendemos que o trabalho não tem apenas o seu lado negativo (como geralmente se pensa), que aliena e que explora. Diferentemente disso, o trabalho é “antinômico”, uma vez que, ao mesmo tempo em que torna o homem um ser semelhante a uma “besta de carga” (MARX, 1974), permite a este avançar

historicamente, atualizando-se para a atividade de trabalho e aperfeiçoando-se a partir das contradições deste.

Para "conviver" com o avanço histórico e tecnológico, o homem necessita também avançar em seus conhecimentos práticos e profissionais. Então, se por um lado o trabalho é negativo, por outro é positivo, educador, vivo (atividade) (MANACORDA, 1991).

O caráter antinômico do trabalho revela, ainda, que este é contraditório, quando posto frente às relações de produção industriais da atualidade, que são regidas a partir dos interesses da classe burguesa. De posse do conhecimento desta contradição, cabe à classe trabalhadora a luta histórica para alterar as referidas relações, que tornam o trabalho perverso e, por conseguinte, fazem do homem um ser limitado, substituindo-as por outras que sejam baseadas na igualdade e que possibilitem a formação plena do homem.

Enfatizou-se, por fim, que um projeto político-pedagógico que se volte à formação de trabalhadores emancipacionistas deve considerar o trabalho como princípio educativo fundamental para a efetivação de seu objetivo.

Notou-se, ainda, no primeiro capítulo, que a grande indústria, ao substituir a manufatura, dispersou a formação humana (assim como fez às ciências, no que se refere ao saber) em diversos ramos da produção, de acordo com as exigências empresariais, fazendo com que o homem seja, do ponto de vista da sua formação, um ser limitado (GRAMSCI, 1995). Porém, notou-se, também, que a mesma grande indústria que dizimou as profissões fez despertar a produção em escala máxima (e somente com ela a produção alcançou tal dimensão). Logo, a grande indústria traz em seu bojo também a contradição, pois a produção industrial envolve trabalho.

Mesmo em tempos atuais, quando observamos que o mercado de trabalho exige trabalhadores polivalentes, a contradição se apresenta, pois está vingada na raiz das relações de produção do capitalismo (CURY, 1995).

A divisão provocada pela grande indústria, no que se refere estritamente à educação, fez com que surgissem diversas profissões e, com elas, as suas respectivas escolas profissionais, ao lado das escolas tradicionais, sendo que estas últimas, aos poucos, foram sendo reduzidas em número. Porém, na atualidade, o que se nota é cada vez uma maior flexibilização da fronteiras técnicas entre as profissões o que, também, é objetivo, como não poderia deixar de ser, da formação almejada pelo Projeto CED que, em suas proposições, diz aspirar à formação ampla dos profissionais da educação, só que em caráter contra-hegemônico.

Gramsci (1995), ao observar a disparidade entre as duas escolas (a tradicional e a profissionalizante), que anulavam a possibilidade de um homem com formação completa, lança a proposta de unificação do ensino pela “escola unitária”, como possibilidade de uma formação envolvendo a formação profissional e intelectual: é a “escola desinteressada do trabalho”.

A escola “desinteressada” do trabalho (a escola unitária) deve ser imposta pela classe trabalhadora, equilibrando a relação entre ensino e o trabalho, que hoje se apresenta com a sobreposição do trabalho intelectual sobre o trabalho técnico. Aprendemos, também, que Gramsci (1995) concebe o estudo como esforço neurológico. O pensamento marxista\gramsciano se relaciona com as proposições do Projeto CED, na medida em que, este se expressa também em defesa da aproximação entre as categorias "trabalho" e "ensino". Aliás, nele a categoria trabalho se apresenta como fator fundamental para a formação do educador. As proposições do Projeto CED se voltam para a defesa de uma escola comprometida com o desenvolvimento humano pleno e esta compreensão não se coaduna com as relações sociais defendidas pela sociedade

atual. Daí, entendermos que as idéias marxistas, assim como as proposições do Projeto CED, se voltam à superação da propriedade privada, pela emancipação máxima ou revolução social.

No sentido em que a analisamos, a educação emancipacionista está diretamente ligada ao pensamento que almeja a superação da sociedade atual e a sua substituição por uma nova, fundamentada na igualdade social, o que encontramos nas proposições do Projeto CED.

2. Conclusões acerca da análise das orientações do Projeto CED: proposições e trajetória de formação

A nossa principal conclusão a respeito das orientações do Projeto CED: proposições e trajetória de formação é que, pelas idéias expressas em suas proposições, o mesmo pode ser considerado uma manifestação do campo contra-hegemônico (do capitalismo) na educação, propondo uma formação para além do mercado de trabalho capitalista, ou seja, opõe-se à lógica de educação burguesa. Porém, o referido projeto político-pedagógico apresenta, em sua trajetória de formação, implicações que inviabilizam a formação emancipacionista, expressando-se de modo paradoxal e contradizendo-se internamente. Em outras, palavras: é um ator que sabe o que dizer na teoria, mas não consegue se expressar no palco.

A expressão “ator que sabe o que dizer na teoria” corresponde às suas expressões primeiras, ou seja, quando o Projeto CED expressa suas proposições acerca da formação pleiteada: emancipacionista (páginas 05 a 45). Já a expressão “mas não consegue se expressar no palco” refere-se à trajetória de formação nele apresentada.

Assim, no plano geral das idéias expostas, o Projeto CED apresenta uma clara aporia¹²⁶, ou seja, se contradiz em relação ao seu próprio dizer. Quanto à relação entre as suas proposições

¹²⁶ “Aporia. [Do gr. *aporia*] S. f. 1. *Filos.* Dificuldade de ordem racional, que parece decorrer exclusivamente de um raciocínio ou do conteúdo dele. [Cf. *antinomia* (3) e *paradoxo* (4).” Novo Dicionário Aurélio (2001, p. 169).

e a trajetória de formação apresentada, encontramos uma contradição (interna) lógica formal¹²⁷, uma vez que a segunda parte contradiz claramente os ideais que foram expressas pelas primeiras.

Nota-se, portanto, que o problema não se localiza nas proposições do Projeto CED, mas sim em sua trajetória de formação que é um "trecho" impróprio para a manifestação das idéias nelas contidas. Nem por isso, deixamos de ressaltar como positiva as proposições que se voltam para a formação do profissional em educação emancipacionista.

O que dissemos acima implica exatamente a consideração de que o Projeto CED é, em suas proposições, contra-hegemônico e, em sua trajetória de formação, paradoxal, ou seja, contraditório. Isto nos permite afirmar que as orientações educacionais do Projeto CED, ditas "emancipacionistas", estão inviabilizadas e que, por sua vez, tal formação profissional não passa de ilusão. Nem por isso, se pode afirmar que tal formação se volte, apenas, a atender às demandas do mercado de trabalho, pois, acerca disso não temos conclusão a apresentar. O que podemos dizer é que deve haver uma grande confusão na cabeça dos professores daquele curso. Encontram-se, em nossa opinião, em condições semelhantes às de um carpinteiro que precisa enfiar um parafuso numa porta, mas a única chave a sua disposição, naquele momento, não encaixa na fenda do mesmo. E o que é pior, não podem jogar tudo para o ar!

2.1 Conclusões acerca das proposições do Projeto CED

O Projeto CED, em suas proposições, tem um significado histórico, pois representa uma resposta negativa aos anseios dos organismos internacionais, em tempos neoliberais, principalmente ao Banco Mundial (Bird), não aceitando que a formação dos profissionais se dê,

¹²⁷ Bottomore (2001, p. 80) nos diz: “[...] Uma *contradição interna* é então uma dupla-conexão ou auto coerção, onde um sistema, agente, estrutura E é impedido de operar com um sistema regulador R porque, por que está operando com outro sistema R’; onde um curso de ação empreendido T gera um rumo de ação contrária, inibitória, desgastante ou oposta de qualquer outra forma T’. A *contradição lógica formal* é uma espécie de contradição interna, cuja consequência para o sujeito é a *indeterminação axiológica*: “A e – A” deixam o curso da ação (ou crença) indeterminado”.

apenas, voltada ao atendimento das demandas do mercado capitalista, expressando-se em defesa de uma formação emancipacionista.

A denúncia da relação de cumplicidade entre o governo brasileiro e os organismos internacionais coloca o Projeto CED como representante do pensamento crítico educacional, o qual entende a educação como um instrumento de luta contra a opressão capitalista. O Projeto CED foi elaborado durante o segundo mandato do Presidente Fernando Henrique Cardoso, porém suas críticas são direcionadas não apenas àquele governo, mas às políticas neoliberais, isto que dizer que se voltam a qualquer governo que as assuma como políticas administrativas.

Os autores marxistas entendem que a escola, mesmo no ambiente capitalista, pode contribuir, embora de modo limitado, à formação de profissionais em educação emancipacionistas, que lutem em defesa de uma sociedade igualitária.

Os ideais emancipacionistas estão presentes nas proposições do Projeto CED, desde a escolha do tipo de pensamento educacional que nortearia a avaliação do curso de Pedagogia da UFPA: decidiu-se ali pela concepção “emancipatória”, portanto, por uma corrente de pensamento que se volta à luta dos trabalhadores por uma sociedade igualitária e foi por meio desse pensamento que se tornou possível analisar, a partir de autores marxistas e do próprio Marx, o Projeto CED, pois tanto este, quanto aqueles autores entendem o capitalismo como um espaço hegemônico da propriedade privada (onde ocorre apenas formação limitada dos homens) e expressam, em seus escritos, a defesa de uma formação que possibilite aos trabalhadores, além de exercerem diversas funções no mercado de trabalho capitalista, refletir politicamente sua situação de classe na sociedade capitalista, buscando emancipá-la.

Este é justamente o pensamento exposto pelo Projeto CED, em suas proposições, e que lhe dá sustentação em suas críticas aos ideais capitalistas (neoliberais) de educação, propondo que a formação almejada pelos seus princípios curriculares não seja “aligeirada”; com

profissionais "dinamizadores" das atividades educativas, que sejam também voltados à crítica; um profissional que tenha mais do que rudimentos profissionais, ou seja, que busque promover a cidadania e a emancipação social; que se eduque pelo trabalho¹²⁸; que pesquise cientificamente e interfira na realidade social; que tenha a possibilidade de se desenvolver de modo interdisciplinar e a quem, também, seja possibilitada uma sólida formação teórica, para que possa desvencilhar-se das alienações burguesas e ser capaz de apresentar propostas aos rumos da sociedade.

Consideramos que, no âmbito das orientações do Projeto CED, suas proposições, que almejam uma formação emancipacionista, têm um significado muito positivo, pois temos claro que, por meio delas, é possível lançar as bases para uma educação, que tornaria o homem um ser livre e com formação ampla. As proposições do Projeto CED são louváveis.

2.1.1 O Projeto CED *versus* as Estratégias do Banco Mundial

Mas não é apenas isso. O Projeto CED expressa-se, também, contrariamente ao documento de Estratégias do Banco Mundial¹²⁹ acerca de pontos que ambos tratam.

Os pontos aos quais nos referimos, no parágrafo anterior, dizem respeito a questões que interessam àquele organismo internacional e que também estão expressas ao longo do Projeto CED, porém, neste, recebem tratamento diverso do dado pelo Banco.

Tanto o Projeto CED, quanto o *Documento de Estratégia* do Banco Mundial tratam dos seguintes pontos: "conhecimento tecnológico"; "identidade do pedagogo"; "atualização dos professores"; "formação crítica; na defesa de sociedades justas e democráticas"; "formação do profissional competente"; "financiamento da educação pelo Estado" e "pesquisa"¹³⁰.

¹²⁸ O trabalho, na trajetória de formação do Projeto CED, foi concebido de modo idealista.

¹²⁹ Educação Superior na América Latina e Caribe: documento de Estratégia do Banco Mundial (BANCO MUNDIAL, 1998).

¹³⁰ Os pontos elencados foram encontrados tanto no documento do Banco Mundial como no Projeto CED.

A aparição destes pontos em ambos os "documentos" pode, por vezes, nos confundir. Porém, em todos os pontos indicados, o Projeto CED, ao se expressar, o faz de modo crítico e sempre voltado à emancipação da sociedade. Expressa-se sempre com a intenção de ir além da formação para o mercado e isto o diferencia do *Documento de Estratégia* do Banco Mundial.

2.2 Conclusões acerca da relação entre as proposições no Projeto CED e sua trajetória de formação: o endereço de um paradoxo

Notamos em nossa análise e apontamos que há, na relação entre as proposições no Projeto CED e sua trajetória de formação, uma dissonância enorme. Para sermos mais diretos e, por conseguinte, incisivos no que dizemos, as dissonâncias (como vimos ao longo do segundo capítulo) comprometem o procedimento e a efetivação de todas as proposições voltadas à formação do profissional em educação que seja emancipacionista, ao longo do curso de Pedagogia da UFPA, sendo mais provável a formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho ou de um profissional em educação que não seja "nem isso, nem aquilo", que não sabe o que realmente é por falta de direcionamento na sua formação e não por estratégia política. Mas que, acima de tudo, não é emancipacionista, no sentido expresso nas orientações do Projeto CED.

Isso, evidentemente, não impede que as contradições próprias do capitalismo e que perpassam, também, o campo educacional, como nos expressam os autores marxistas, não se façam presentes no curso de Pedagogia da UFPA.

Nossa conclusão negativa se direciona à trajetória de formação do Projeto CED e temos a consciência de que falamos de um fator fundamental para o funcionamento do curso de Pedagogia da UFPA, pois é pela trajetória de formação de um curso que as proposições, sejam quais forem, podem se materializar. Estamos atingindo o Projeto CED em sua coluna vertebral e suas autoras em suas idéias não-emancipacionistas.

Da análise, destacamos os seguintes pontos, onde, para nós, as dissonâncias são alarmantes, necessitando, por parte das elaboradoras do Projeto CED, um maior aprofundamento da compreensão de como elaborar uma trajetória de formação de um curso universitário (desenho curricular) com base na teoria do currículo de perspectiva crítica.

A trajetória de formação, proposta pelo Projeto CED para o curso de Pedagogia da UFPA, não reflete o “combate ao aligeiramento da formação” como expressa o Projeto CED, em suas proposições. Pelo contrário, efetivou-se uma redução de 1.585 (h/a), ou seja, mais de um terço da carga horária da formação dos profissionais em educação sucumbiu, sem que se dedicasse um parágrafo para explicar tal ocorrência.

Os “Tópicos Temáticos”, que compõem o “Núcleo Eletivo”, deveriam estar ligados a algum grupo de pesquisa. Existem casos de Tópicos Temáticos que surgiram durante a elaboração do Projeto CED, assumindo assim um caráter fantasmagórico, ou seja, "existem", mas ninguém pode cursar sua disciplinas.

Os princípios curriculares propostos pelo Projeto CED não se efetivam, pois: a) “Sólida formação teórica” se expressa na forma de: esmiuçamento de disciplinas, com redução de cargas horárias; b) “Pesquisa como forma de conhecimento e intervenção na realidade social” é entendida apenas como aula, sem apresentar sintonia com as demais disciplinas da sua própria Dimensão; c) “O trabalho pedagógico como eixo da formação”, não passa de mito, uma vez que, o mesmo, não propõe mudanças na gestão e rotina do trabalho dos docentes e técnicos, o que impede seu entendimento como “eixo da formação” ou como princípio educativo como propõem os autores referenciados ao longo desta Dissertação. Tais princípios estão inviabilizados pela forma como foi elaborada a trajetória de formação do curso de Pedagogia da UFPA.

A trajetória de formação do Projeto CED apresenta dissonâncias consideráveis no que se refere à implementação do princípio da *pesquisa*, devido a sua forma de organização (cargas

horárias) das disciplinas e à rotina do curso. Na referida trajetória, diferentemente da forma como Demo (1990) a concebe, ou seja como método, a *pesquisa* aparece como disciplinas do curso. Isto significa que o mesmo possui falhas de ordem estrutural-teórica, pois cita aquele autor, apenas, como teoria, mas não incorpora seu método de abordagem acerca da pesquisa, não extraíndo suas idéias principais.

Pela forma como se apresenta a relação interna, entre as proposições e a trajetória de formação do Projeto CED, perde-se a chance de ampliar a consciência política dos trabalhadores, a partir da escola capitalista.

Pela sua trajetória de formação, o curso de Pedagogia da UFPA se apresenta como “mais um curso de Pedagogia” que deve ser, dialeticamente, superado a partir dos esforços dos profissionais em educação do Centro de Educação. E, definitivamente falando, este não é um curso que se possa dizer comprometido com a formação de profissionais emancipacionistas. No entanto, as proposições do referido projeto político-pedagógico podem se aproveitadas na elaboração de um projeto, realmente, contra-hegemônico.

O Projeto CED possui, portanto, apenas uma orientação, na qual a trajetória de formação contradiz as proposições, tornando-se uma tentativa inglória de levá-las à prática, como se meios e fins nunca tivessem se visto antes.

Se, nas proposições, nos deparamos com um Projeto CED marcado por uma grandiosa vontade de modificar de tal modo a formação dos profissionais da educação, subjugados e explorados no capitalismo, de maneira que, estes, tornem-se emancipacionistas da sociedade capitalista, na trajetória de formação verifica-se impossibilidade de viabilização das idéias lançadas, amordaçando-o. Isto, em nossa opinião, é o problema que impede o avanço do Projeto CED para além do seu discurso.

Trata-se, portanto, de um ser que, metaforicamente, assemelha-se a Ícaro que, contrariando o pedido de seu pai, que o havia aconselhado a não voar alto demais com asas feitas com penas juntadas com cera, distraiu-se com o vento, indo voar bem perto do sol, esquecendo-se de que, ao se aproximar deste, a temperatura se elevaria, a cera de suas asas derreteria e, fatalmente, cairia.

O ensinamento que adquirimos a partir da história de Ícaro para o nosso estudo acerca do Projeto CED, não é que, este, jamais deveria ter, sequer, sonhado com uma formação de profissionais em educação emancipacionista, ou seja, voar alto, perto do sol e que devia, seguir, sem contestar, os "conselhos" de seu pai (ou do Banco Mundial). Mas, sim, que Ícaro poderia ter realizado seu desejo caso tivesse atentado para a fragilidade de suas asas, refletido acerca de suas fragilidades e percebido que a cera se derreteria ao interagir com o calor. No caso do Projeto CED, sua fragilidade se encontra em sua trajetória de formação que não está devidamente conectada às suas proposições.

Consideramos o desejo de Ícaro muito pertinente, afinal, quem não gostaria de voar bem perto do sol para sentir *in the skin*¹³¹ a calorosa energia oriunda do astro-rei? As proposições do Projeto CED, para o curso de Pedagogia da UFPA, também são interessantes, pois se voltam à emancipação social.

Nossa observação recai sobre a precariedade dos instrumentos e sobre as formas utilizadas para a efetivação de tamanha proeza. E isto que dizemos serve tanto para o filho de Dédalo como ao Projeto CED.

No caso de Ícaro, nada mais podemos fazer de concreto para salvá-lo, pois sabemos ser tarde demais: ele caiu no mar e se afogou. A história do Projeto CED pode ser bem diferente, pois este ainda está “decolando”: tem exatos cinco anos de idade. É uma “criança”, cheia de

¹³¹ Na pele.

desejos e, como Ícaro, “atordoado” por eles e, portanto, como qualquer indivíduo, é passível de erros. Pede-se, apenas, que estes reflitam mais um pouco acerca da trajetória de formação do curso de Pedagogia.

Se, para Ícaro, o enguiço eram suas asas de penas juntadas com cera, para o Projeto CED, o estorvo é a sua trajetória de formação.

Por meio desta Dissertação, buscamos alertar os profissionais em educação do Centro de Educação da UFPA de que é preciso reformular o referido projeto político-pedagógico do curso de Pedagogia, pois, nossa análise sobre o mesmo indicou que sua trajetória de formação (meios) impossibilita a realização das suas proposições (vontades). O nosso desejo é ver o curso de Pedagogia formando profissionais em educação que sejam, realmente, emancipacionistas. Porém, se os responsáveis pelo andamento, principalmente os gestores do curso, insistirem em alçar vôo, tendo conhecimento dos problemas que o atingem, tal como o vaidoso Ícaro partiu com asas de cera, terão de se responsabilizar pela triste derrocada do Projeto CED. Nesse sentido, esta Dissertação que foi elaborada por um ex-discente, com o intuito de contribuir com curso de Pedagogia da UFPA, pode servir como a primeira turbulência a ser enfrentada.

É urgente a necessidade da participação de todas as categorias na empreitada de *reestruturar* o curso de Pedagogia da UFPA, sob pena de termos, em uma universidade pública, um projeto político-pedagógico que, em suas proposições, se diz contra-hegemônico, mas que não consegue avançar do discurso, descolar do solo, correndo o risco de “se afogar” nas dificuldades que, com um certo esforço, podem ser superadas.

Isto, certamente, exige muito esforço – trabalho –, mas quando foi mesmo que os trabalhadores conseguiram algo, que contribuísse para sua formação política e à sua redenção, sem ter de construí-lo com suas próprias mãos?

REFERÊNCIAS

A QUEDA de Ícaro. Disponível em: <http://www.geocities.com/icaro.htm>. Acesso: 12 setembro 2005

ALIGHIERI, Dante. *Divina comédia*. Martin Claret. São Paulo-SP, 2004. (Coleção: A obra-prima de cada autor).

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

ARAÚJO, Ronaldo. M. L. *Inovações organizacionais e qualificação – os aspectos atitudinais da qualificação*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996. (Dissertação de Mestrado).

_____. *Desenvolvimento de Competências Profissionais: as incoerências de um discurso*. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte – MG Universidade Federal de Minas Gerais, 2001 (Tese de Doutorado).

ARROYO, Miguel. O direito do trabalhador à educação. (in) GOMEZ, C. M. *Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. 3.ed. Cortez, São Paulo, 1995.

AZEVEDO, Janete. M. *A educação como política pública*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. (Polêmicas do nosso tempo).

BANCO MUNDIAL. *Educação superior na América Latina e no Caribe: documento de estratégia*. Washington, n. EDU-101, 1998.

BAUTISTA VIDAL, J. W. *Brasil, civilização suicida*. Brasília, Nação do Sol, 2000.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Senado Federal, Centro Gráfico, Brasília, 1988.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

BOTO, Carlota. *A escola do homem novo: entre o iluminismo e a revolução francesa*. São Paulo: editora da Universidade Estadual paulista, 1996.

BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1993.

BOURDIEU, Pierre. e PASSERON, Jean-Claude. *A Reprodução: elementos para uma teoria do ensino* Rio de Janeiro: F. Alves, 1992.

BRECHT, Bertolt. *O vosso tanque, General, é um carro forte*. Disponível em: <http://www.culturabrasil.pro.br/brechtantologia.htm>. Acessado em: 23.08.2005, às 12:26min.

BRZEZINSKI, Íria. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores*. Campinas-SP: Papyrus, 1996.

CURY, Carlos. *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma análise crítica do fenômeno educativo*. 6.ed., São Paulo: Cortez, 1995.

DICIONÁRIO AURÉLIO BUARQUE DE HOLANDA. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2.ed. 1986.

DANGEVILLE, Roger. *Crítica da educação e do ensino* (Karl Marx e Friedrich Engels). Moraes Editores. Lisboa, Portugal, 1976.

DEMO, Pedro. *Pesquisa como princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez, 1990.

_____. Formação de formadores básicos. In: *EM ABERTO*, nº 54. Brasília-DF, 1992.

_____. *Desafios modernos da educação*. Petrópolis, RJ, Vozes, 1993.

_____. *Educação e qualidade*. Campinas, SP: Papyrus, 1994. (Coleção magistério: Formação e trabalho pedagógico).

DOSTOIÉVSKI, Fiodor. *O jogador*. Porto Alegre: L&PM, 1998.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Campinas, SP: Cortez, 1982.

FREITAG, Barbara. *Escola, estado e sociedade*. São Paulo: Moraes, 1980.

FREITAS, Helena L. C. *Formação de professores no Brasil: dez anos de embate entre projetos de formação*. Revista Educação e Sociedade. Vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 137-168.

FRIEDMAN, Milton. *Capitalismo e liberdade*. São Paulo: Nova Cultural, 2.ed. 1985.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 5.ed. 2003.

GILMOUR, MORE et alli. *Learning to fly*. In: Pink Floyd: A momentary lapse of reason. Direção artística: Storm Theorizers. Londres: EMKA Productions, 1987. 1 CD.

GIROUX, Henri. *Os professores como intelectuais* (rumo a pedagogia da aprendizagem). Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 9.ed. 1995.

HAYEK, Friedrich A. *O caminho da servidão*. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1990.

- HOBSBAWN, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX. 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- HOLANDA, Chico Buarque de; MORAES, Vinícius de. *Gente humilde. Chico Buarque de Holanda Vol. nº. 4*. 1970
- KONDER, Leandro. *O que é dialética*. 23.ed. São Paulo: brasiliense, 1992.
- KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989. (Rumos da cultura moderna ; v.26).
- LENIN, Wladimir I. *O estado e a revolução: o que ensina o marxismo sobre o estado e o papel do proletariado na revolução*. São Paulo: HUCITEC, 1979. (Pensamento Socialista).
- LIMA, Licino. C. *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. São Paulo: Cortez, 2001.
- MACÁRIO, Epitácio. Sobre a relação trabalho-educação numa relação ontológica. in: *Trabalho e Educação*. Revista do Núcleo de Estudos sobre Trabalho em Educação (NETE), FAE-UFMG, n. 5, Belo Horizonte, MG. 1999.
- MANACORDA, Mario. *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo: Cortez (Autores Associados), 1991.
- MARX, Karl. e ENGELS, Friedrich. *Manifesto do partido comunista*. In: Almeida, J. e Cancelli, V. (Orgs): *150 anos de manifesto comunista*. São Paulo: Xamã, Secretaria Nacional de Formação do PT, 1998.
- MARX, Karl. *O Capital*. São Paulo: Nova Cultural. caps. V e XIII. (Col. Os Economistas 1988).
- MARX, Karl. *Teses sobre Feuerbach*. In: MARX, Karl. e ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: HUCITEC, 1991.
- _____. *Crítica ao programa de Gotha*. Rio de Janeiro: Global, 9.ed. 1988.
- _____. *Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844*. Lisboa Edições, 1974.
- MARX, K. e ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: HUCITEC, 1991.
- NOGUEIRA, Maria A. *Educação, saber e produção em Marx e Engels*. São Paulo: Cortez, 1990.
- NOSELLA, Paulo. *A escola de Gramsci*. Rio de Janeiro: Cortez, 2004.
- NUNES, Celi. *ISEP: Intenções, realidades, possibilidades para a formação do professor da escola básica*. UNICAMPI – Faculdade de Educação. São Paulo, SP. 1995. (Dissertação de Mestrado).

PAIVA, Vanilda. e WARDE, Miriam J.. *Novo paradigma de desenvolvimento e centralidade do ensino básico*. Revista da ciência da educação/Educação e Sociedade, CEDES/ Papyrus. Abril de 1993, nº 44.

PALHARES SÁ, Nicanor. *Educação: contradição do pensamento crítico no Brasil*. Pontifícia Universidade Católica – Setor de Pós-Graduação. São Paulo, 1985. (Tese de doutorado).

PORTELLI, Hugues. *Gramsci e o bloco histórico*. 5.ed. Rio de Janeiro, PAZ e Terra, (Coleção: Pensamento Crítico), 1977.

RAPPA, O. *Instinto coletivo ao vivo*. Direção artística: Tom Capone. Porto Alegre: Warner Music Brasil Ltda., 2001. 2 CD.

REZENDE PINTO, José. M. *Financiamento da educação no Brasil: um balanço do governo FHC*. Revista da Ciência da Educação/Educação e Sociedade. CEDES/Papyrus. Setembro de 2002, nº 80.

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. Campinas, SP: Autores Associados, 32.ed. 1999. (Polêmicas do nosso tempo, 5).

SEIXAS, Raul. *Metrô linha 743*. *Metrô linha 743*. Direção artística: Guto Graça Melo. Direção de produção: Alexandre Agra. Direção de gravação e mixagem Raul Seixas. Som Livre – Sigem Editores/Warner Chappell, 1984.

SHIROMA, Eneida O. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A. 2.ed. 2002.

SNYDERS, Georges. *Educação, classes e luta de classes*. São Paulo-SP: 2.ed. Moraes Editora, 1981.

SILVA, Rozinaldo R. Educação em tempos neoliberais: formação, impasses e perspectivas. In: XII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Conhecimento local e conhecimento universal.2004 1CD.

SOUSA JÚNIOR, J. Para um conceito marxiano de educação. In: *Trabalho e Educação*. Revista do Núcleo de Estudos Sobre Trabalho em Educação (NETE), FAE–UFMG, n. 2, Belo Horizonte, MG. 1997.

_____. Politecnicidade e onilateralidade em Marx. In: *Trabalho e Educação*. Revista do Núcleo de Estudos sobre Trabalho em Educação (NETE), FAE-UFMG, n. 5, Belo Horizonte, MG. 1999.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ/CENTRO DE EDUCAÇÃO. *A reestruturação curricular do Curso de Pedagogia*: Projeto Político-Pedagógico. Belém: CEd/UFPA, 2001.

_____. Proposta metodológica de reformulação do curso de Pedagogia e de reestruturação do Centro de Educação da UFPA. Belém: CEd/UFPA, 1997.

ZOLA, Emile. *O geminal*. Rio de Janeiro: Abril, 1972.

Anexos

ANEXO I
 DESENHO CURRICULAR DO ISEP
 “GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ”
 FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DO ESTADO DO PARÁ
 GRADE CURRICULAR

Bloco	Disciplina	CH- Semestral	CH- Semanal		Total	Créditos		Total
			Teoria	Prática		Teoria	Prática	
I-1º S e m e s t r e	Teorias da Educação	120	04	02	06	04	01	05
	Fundamentos da	120	04	02	06	04	01	05
	Linguagem	80	02	02	04	01	02	03
	Metodologia da	120	04	02	06	04	01	05
	Linguagem	80	02	02	04	02	02	04
	Metodologia Científica I	80	--	04	04	-	03	03
	Didática Prática Inicial I							
Total		600	16	14	30	15	10	25
II-2º S E M E S T R E	Teorias da Educação II	120	04	02	06	04	01	05
	Processos Lingüísticos	80	02	02	04	02	01	03
	Desenv. Bio.Psico..Social da Criança I	100	03	02	05	02	01	03
	Método. Das Formas de Exp. E Comunicação	120	04	02	06	04	01	05
	Humana	80	--	04	04	--	03	03
Total		500	13	12	25	12	07	19
III- 3º S E M E S T R E	Biologia: O homem	80	02	02	04	02	01	
	Matemática elementar	80	02	02	04	02	01	
	Formas de Expressão	120	04	02	06	04	01	
	Desenv. Bio.Psico. Social da Criança II	100	03	02	05	03	01	
	Metod. das formas de Exp. E Comunicação Humana	60	01	02	03	01	02	
	Prática Intermediária	120	-	06	06	--	04	
Total		560	12	12	16	05	10	22
IV- 4º S E M E S T R E	Biologia: Meio-Ambiente	80	02	02	04	02	01	03
	Matemática Elementar II	80	02	02	04	02	01	03
	Elementos da Química	80	02	02	04	02	01	03
	Atividades Físicas, Recr. e jogos	80	01	03	04	01	02	03
	Elementos da Física	120	02	02	04	02	01	03
	Prática Intermediária II		--	06	06	--	04	04
Total		520	09	17	26	09	10	19

V-5°	Matemática elementar III	80	02	02	04	02	01	03
S	Metodologia da			02	04	02	02	04
E	Matemática	80	02	02	04	02	01	03
M	Biologia: Plantas e			02	04	02	02	04
E	Animais	80	02	02	04	02	02	04
S	Org. Func. e Est. do Ens.			06	06	--	04	04
T	Bas. Pré-Escolar à 4ª Série	80	02					
R	Metodologia das Ciências							
E	Naturais	80	02					
	Prática Intermediária III	120	--					
Total		520	10	16	26	10	12	22
VI-6°	Currículo, Plan. e Aval. do		04	02	06	04	01	05
S	Pré-Escolar à 4ª Série	120	02	02	04	02	02	04
E	Metod. das Ciênc. Sociais	80	02	02	04	02	01	03
M	Geografia do Brasil	80	02	02	04	02	01	03
E	Formação Social,	80	02	02	04	02	01	03
S	Econômica e Política do		--	06	06	--	04	04
T	Brasil.	80						
R	Prática Intermediária IV.	120						
E								
Total								
VII 7°	Educação na Amazônia	60	01	02	03	01	02	03
S	Prática Docente I	560	--	28	28	--	07	07
E								
M								
E								
S								
T								
R								
E								
Total		620	01	30	31	01	09	10
VIII- 8°	Recurso Tecnológ. Na	60	02	01	03	02	01	03
	Educ.	560	--	28	28	--	07	07
	Prática Docente II	60	--	03	03	--	03	03
	Trabalho de Curso							
Total		680	02	32	34	02	11	13

Dias Letivos semestrais: 100

Dias letivos semanais: 05

Semanas Letivas semestrais: 20

Carga Horária Total: 4560"

Fonte: Nunes, (1995: 220-1. Grifos Meus)

ANEXO II
 “GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ”
 QUADRO DEMONSTRATIVO

A seguir, o quadro demonstrativo das disciplinas por área:

ÁREA	DISCIPLINAS
F U N D A M	TEORIAS DA EDUCAÇÃO I TEORIAS DA EDUCAÇÃO II METODOLOGIA CIENTÍFICA I METODOLOGIA CIENTÍFICA II DESENVOLVIMENTO BIO.PSICO.SOCIAL DA CRIANÇA I DESENVOLVIMENTO BIO.PSICO.SOCIAL DA CRIANÇA II
E N S I N O B Á S I C O	FUNDAMENTOS DA LINGUAGEM PROCESSOS LINGÜÍSTICOS FORMAS DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO HUMANA METODOLOGIA DA LINGUAGEM METODOLOGIA DAS FORMAS DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO HUMANA MATEMÁTICA ELEMENTAR I MATEMÁTICA ELEMENTAR II MATEMÁTICA ELEMENTAR III METODOLOGIA DA MATEMÁTICA ELEMENTOS DE FÍSICA ELEMENTOS DE QUÍMICA BIOLOGIA: O HOMEM BIOLOGIA: MEIO-AMBIENTE BIOLOGIA: PLANTAS E ANIMAIS METODOLOGIA DAS CIÊNCIAS NATURAIS FORMAÇÃO SOCIAL, POLÍTICA E ECONÔMICA DO BRASIL HISTÓRIA DO BRASIL GEOGRAFIA DO BRASIL METODOLOGIA DAS CIÊNCIAS SOCIAIS
P E D A G O G I A	DIDÁTICA ORGANIZAÇÃO, ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO BÁSICO: DO PRÉ-ESCOLAR À 4ª SÉRIE CURRÍCULO, PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO DO ENSINO BÁSICO: DO PRÉ-ESCOLAR À 4ª SÉRIE ATIVIDADES FÍSICAS, RECREAÇÃO E JOGOS RECURSO TECNOLÓGICOS NA EDUCAÇÃO.
P R Á T I C A	PRÁTICA INICIAL I PRÁTICA INICIAL II PRÁTICA INTERMEDIÁRIA I PRÁTICA INTERMEDIÁRIA II PRÁTICA INTERMEDIÁRIA III PRÁTICA INTERMEDIÁRIA IV PRÁTICA DOCENTE I PRÁTICA DOCENTE II TRABALHO FINAL DE CURSO

Fonte: Nunes (1995: 222-3).

ANEXO III
 DESENHO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPA
 RESOLUÇÃO 1234/85 (CONSEP)
 1º CICLO

Disciplinas	CR	CH
A. OBRIGATÓRIAS COMUNS		
Português Instrumental	04	60
Educação Física	01	60
B. OBRIGATÓRIAS DE ÁREA	05	05
Introdução à Filosofia	06	06
Introdução à Metodologia das Ciências Sociais	06	06
Introdução à Sociologia	05	05
Introdução à Economia		
C. OBRIGATÓRIAS DE SETOR		
Introdução à Educação	06	90
D. OPTATIVAS (2)	-	-
E. ELETIVAS (1)	-	-

2º CICLO – PARTE COMUM

DISCIPLINA	CR	CH
1. CURRÍCULO MÍNIMO:		
Sociologia da Educação I	05	90
Sociologia da Educação II	05	90
Sociologia da Educação III	02	45
Psicologia da Educação I	05	90
Psicologia da Educação II	06	90
Psicologia da Educação III	05	90
Filosofia da Educação I	06	90
Filosofia da Educação II	06	90
Filosofia da Educação III	06	90
História da Educação I	06	90
História da Educação II	06	90
História da Educação III	06	90
Didática I	05	90
Didática II	05	90
Fundamentos da Avaliação Educacional	05	75
2. COMPLEMENTARES OBRIGATÓRIAS:		
Planejamento Educacional	03	60
Estatística Aplicada à Educação	03	60
Pesquisa Educacional	05	90
Teoria do Currículo	03	45
Biologia da Educação	03	45
3. COMPLEMENTARES OPTATIVA (2)		
Fundamentos da Educação Especial	03	75
Educação Comparada	03	60
Problemas Regionais e Educação	02	45
Laboratório de Pesquisa	02	60

PARTE DIVERSIFICADA

MAGISTÉRIO	DISCIPLINA	CR	CH
	1. CURRÍCULO MÍNIMO		
	Estrutura e funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus I	07	120
	Metodologia do Ensino de 1º Grau I	06	90
	Metodologia do Ensino de 1º Grau II	05	75
	Prática de Ensino em Pedagogia	06	180
	2. COMPLEMENTAR OBRIGATÓRIA		
	Teoria e Prática de Educação do Pré	03	60

	DISCIPLINAS		
ADMINISTRAÇÃO	1. CURRÍCULO MÍNIMO		
	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus	07	120
	Princípios e Métodos de Administração Escolar I	05	90
	Princípios e Métodos de Administração Escolar II	03	60
	Administração na Escola de 1º e 2º Graus	03	60
	Estatística aplicada à educação II	03	60
	Prática de Administração Escolar de 1º e 2º Graus	06	180
	2- COMPLEMENTAR OBRIGATÓRIA	03	60
	Legislação aplicada à Administração Escolar		
	DISCIPLINAS	CR	CH
ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL	1. CURRÍCULO MÍNIMO		
	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus	07	120
	Princípios e Métodos de Orientação Educacional I	05	90
	Princípios e Métodos de Orientação Educacional II	03	60
	Orientação Educacional na Escola de 1º e 2º Graus	03	60
	Orientação Vocacional	05	90
	Medidas Educacionais II	03	60
	Prática de Orientação Escolar de 1º e 2º Graus	06	180
	2. COMPLEMENTAR OBRIGATÓRIA	03	60
	Psicologia Dinâmica e patológica Aplicada à Educação		
	DISCIPLINAS	CR	CH
SUPERVISÃO ESCOLAR	1. CURRÍCULO MÍNIMO		
	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus	07	120
	Princípios e Métodos de Supervisão Escolar I	05	90
	Princípios e Métodos de Supervisão Escolar II	03	60
	Supervisão Escolar na Escola de 1º e 2º Graus	03	90
	Currículos e Programas	03	60
	Prática de Orientação Escolar de 1º e 2º Graus	06	180
	1. COMPLEMENTAR OBRIGATÓRIA		
	Medidas Educacionais I	03	60

DISCIPLINA ESPECIAL DE CARÁTER OBRIGATÓRIO

DISCIPLINA	CR	CH
Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)	02	60

Fonte: CEd/UFPA, 2001, 15-6-7.

EMENTAS DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

● *Filosofia da Educação*

Consciência desde a sua figura mítica até a consciência moderna (científica e filosófica): a inversão ocorrida na modernidade entre racionalidade e irracionalidade — a natureza específica do pensar filosófico, num quadro de referência crítica

● *História Geral da Educação*

Questões educacionais referentes ao mundo antigo, medieval moderno e contemporâneo

● *Sociologia da Educação*

O conhecimento sociológico e sua aplicação na educação As teorias sociológicas da educação A importância da sociologia da educação na formação do educador.

● *Psicologia da Educação*

Paradigmas da psicologia pressupostos conceituais e metodológicos Caminhos da investigação psicológica, da padronização a construção de sujeitos concretos. Estado da psicologia e educação.

● *Antropologia Educacional*

Conceituações. objeto e abordagens da Antropologia. História do pensamento antropológico nas contribuições de seus expoentes: Durkheim, Mauss, Boas, Malinowski e Lévi-Strauss Etnografia, etnologia e trabalho de campo no estudo das diversidades - singularidades dos grupos humanos e das minorias. Contribuições da Antropologia para a Educação

● *Biologia da Educação*

Os fenômenos biológicos que podem interferir na educação e na formação global do aluno.

● *História da Educação Brasileira e da Amazônia*

História da educação face ao processo de formação econômica e social do Brasil e da Amazônia. Educação brasileira e amazônica nos seus aspectos político, econômico e social com ênfase às questões relativas à história da educação na Amazônia

● *Pesquisa Educacional*

Pressupostos e características da investigação científica A especificidade da pesquisa em educação A pesquisa qualitativa e pesquisa quantitativa em educação

● *Metodologia da Pesquisa em Educação*

A construção do objeto de pesquisa. Os diferentes quadros de referência e abordagem Métodos e técnicas de pesquisa educacional A construção no projeto de pesquisa, relatório e socialização do saber produzido.

● *Seminários de Pesquisa*

Momentos de discussão que apontem para sínteses integradoras das pesquisas em andamento em articulação com o TCC.

● *Laboratório de Pesquisa*

A construção do conhecimento científico em educação. Elaboração e socialização do projeto de pesquisa. Construção do referencial teórico-metodológico.

● *Prática Pedagógica*

Espaço interdisciplinar com vistas a articulação entre a realidade vivenciada pelo aluno e a prática pedagógica das escolas. Análise global e crítica da realidade educacional.

● *Prática de Ensino na Educação Infantil*

Atividades orientadas e supervisionadas sobre educação infantil no contexto escolar e na família.

● *Prática de Ensino na Escola Fundamental*

Atividades orientadas e supervisionadas sobre educação das séries iniciais no contexto escolar.

● *Prática de Ensino na Escola Normal*

Atividades orientadas e supervisionadas sobre educação no ensino normal.

● *Estágio Supervisionado*

Desenvolvimento de estágio junto as escolas de educação infantil educação fundamental (séries iniciais), direcionado a *gestão* e organização no trabalho pedagógico.

● *Concepções Filosóficas da Educação*

Concepções de homem, de mundo e de sociedade que se desdobram em práticas educativas, dado que a toda estrutura sócio - econômica e cultural corresponde a um ideal educativo. Estudo das correntes filosóficas subjetivistas e objetivistas do conhecimento.

● *Teoria do Currículo*

Emergência e desenvolvimento do campo do currículo. Conceitos, perspectivas de análise e paradigmas no campo do currículo. Relações entre currículo, ensino, cultura e sociedade. Currículo e produção do conhecimento no cotidiano escolar.

● *Fundamentos da Didática*

Enfoque e objetivo, a pesquisa em Didática, formas organizativas do ensino, a prática pedagógica e a organização dos espaços e tempos escolares. planejamento e avaliação do ensino. Construção de projetos de ensino. Experiências pedagógicas alternativas.

● *Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento*

Teorias psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento Processos de aprendizagem e de desenvolvimento humano: contribuição para o processo educacional. Escola e construção do conhecimento: as pesquisas no contexto educacional brasileiro e modelos de intervenção.

● ***Avaliação Educacional***

Considerações históricas acerca da avaliação educacional. Principais abordagens, pressupostos, conceitos e estratégias da avaliação. Avaliação educacional planejamento, implementação e operacionalização

● ***Corporeidade e Educação***

Análise e vivências da corporeidade ao longo da história, através da identificação dos paradigmas científicos e filosóficos que influenciam as diversas concepções de corpo. Estudo das contribuições das teorias da Corporeidade aos desafios da educação e da produção do conhecimento Vivências lúdicas visando a consciência corporal

● ***Tecnologias Informáticas e Educação***

A utilização do computador na educação. Estudo teórico-prático dos recursos computacionais aplicados na educação (aplicativos, internet, multimídia e outros). Computador como recurso tecnológico no processo de ensino aprendizagem. Análise de experiências em curso.

● ***Fundamentos Teóricos - Metodológicos do Ensino de Português***

Bases teóricas da Língua Portuguesa. Distinção de ensino prescritivo e ensino produtivo da língua Materna. Compreensão dos fatos linguísticos a partir das contribuições da Linguística Aplicada ao ensino de Português nas séries iniciais. Planejamento e execução das atividades relacionadas ao ensino produtivo da leitura oral, escrita e gramática contextualizada (análise linguística) nas séries iniciais.

● ***Fundamentos Teóricos — Metodológicos do Ensino de Matemática***

Concepção histórica e filosófica da Matemática enquanto ciência e atividade humana, fundação matemática formal: desmistificação dos conteúdos básicos às séries iniciais. Metodologias e recursos auxiliares do ensino planejamento e avaliação de atividades experimentais. Relação com as demais áreas do conhecimento; estudo crítico dos conteúdos e metodologias direcionadas ao ensino de matemática nas séries iniciais.

● ***Fundamentos Teórico - Metodológicos do Ensino de Ciências***

As ciências naturais nas séries iniciais. Fundamentos de Física: movimento dos corpos, óptica, termologia acústica, eletromagnetismo Fundamentos de química: substância, mudanças de estado físico, teoria atômico - molecular, combustão e combustível, conservação de alimentos, processos industriais Ciências da vida: animais, vegetais, nutrição e saúde, educação ambiental. Fundamentos de geociências. a terra e seus ambientes O ensino de ciências nas séries iniciais. Fundamentos epistemológicos a teoria de David Ausubel. O método científico em ciências naturais: aplicação no ensino fundamental e educação infantil. Proposta metodológica construtivista para o ensino de ciências nas séries iniciais. O professor - pesquisador: o que, quando e como pesquisar. A história da ciência como eixo disciplinar. Educação científica e interdisciplinaridade Inovação metodológica.

● ***Fundamentos Teórico — Metodológicos do Ensino de História***

A história, ciência do social, objeto de estudo. A história construção dos diversos sujeitos sociais. Cotidiano. mentalidade e história oral: fundamentos básicos. Objetivos e finalidades para o ensino de história nas séries iniciais. Metodologias e recursos auxiliares de ensino, planejamento

e execução de atividades experimentais;. relação com as demais áreas do conhecimento, estudo crítico dos conteúdos e metodologias direcionados ao ensino de história nas séries iniciais.

● **Fundamentos Teórico — Metodológicos do Ensino de Geografia**

Fundamentos da geografia escolar, concepções de ensino de Geografia A construção do conceito de espaço pelas crianças A representação do espaço geográfico As diferentes escalas de análise do espaço o local, o regional, o nacional e o global Os eixos de abordagem para a decodificação da espacialidade moderna: o processo industrial, a relação cidade — campo, a natureza, a territorialidade e a desterritorialidade dos vários níveis de organização da sociedade. Métodos didáticos e ensino de geografia. Técnicas de ensino aplicadas ao ensino de geografia nas séries iniciais. Elaboração de recursos didáticos acessíveis para o ensino de Geografia Análise de programas oficiais e alternativos.

● **Fundamentos Teórico — Metodológicos da Educação Infantil**

Estudo histórico das principais correntes da educação infantil. Vivência da dinâmica da educação infantil: seleção de conteúdos, metodologia de trabalho, organização do espaço e tempo Planejamento das atividades Avaliação do processo educacional. A importância do trabalho interdisciplinar na educação infantil. O papel do professor.

● **Didática e Formação Docente**

Relação teoria — prática na formação do professor, Multidimensionalidade do trabalho docente. Magistério como profissão. Carreira docente, formação continuada de professores O professor como intelectual O trabalho interativo e as novas abordagens da comunicação em sala de aula

● **Psicogênese da Linguagem Oral e Escrita**

Fundamentos da Psicolinguística nos estudos da aquisição da linguagem princípios Psico-cognitivos e o aprendizado da língua materna Pressupostos psicológicos dos interacionistas no processo de desenvolvimento da linguagem. O papel da linguagem no processo de construção de estruturas mentais superiores.

● **Arte e Educação**

Concepções de arte na educação escolar. A educação estética e artística da criança. Modalidades artísticas na perspectiva interdisciplinar

● **Ludicidade e Educação**

Estudo histórico da ludicidade. Concepções e origem dos jogos. O significado do lúdico como prática cultural. O lúdico como fonte de compreensão do mundo e o papel na educação infantil Atividades desenvolvidas nas creches e pré-escolas.

● **Gestão de Sistemas e Unidades Educacionais**

Teorias e práticas das organizações educacionais. A gestão educacional e o projeto político da escola. A organização do trabalho educacional linguagem, tempo e espaço. Indivíduo e organização Forma de participação e legitimação presentes nas ações coletivas. Teorias da administração / organização educação. Processo sócio - histórico de atribuições de competências dos sistemas e órgãos educacionais Princípios e normas fundamentais administração pública. Processo de administração democrático.

● ***Sociedade, Estado e Educação***

O estado e seu papel político na sociedade. Contextualização histórico-política das abordagens clássicas do estado moderno: suas diferentes tendências e implicações na educação

● ***Política Educacional***

Contexto econômico político, social e cultural do Brasil contemporâneo Política educacional na legislação para os níveis de escolaridade básica, média e superior Relação entre o público e o privado no contexto da educação brasileira.

● ***Sociedade, Trabalho e Educação***

A função da educação na nova ordem mundial A educação analisada a partir de revoluções tecnológicas, da globalização e dos modernos processos de trabalho produzidos pelas sociedades capitalistas e suas contradições

● ***Estatística Aplicada à Educação***

Elaboração e análise de diagnósticos estatísticos educacionais através de estudos de seus principais indicadores: coeficiente de escolarização, déficit educacional, coeficiente de produtividade curricular. Construção e interpretação de gráficos e tabelas

● ***Organização do Trabalho Pedagógico***

Coordenação pedagógica dos processos escolares e de projetos sociais. Construção de projetos de ensino presencial e a distância. Proposição, desenvolvimento e avaliação de projetos educacionais, quer no âmbito escolar quer no âmbito dos sistemas de ensino

● ***Planejamento Educacional***

Fundamentos teóricos do planejamento educacional e estudo dos modelos de planejamento, em sua relação com o processo de desenvolvimento e de participação social.

● ***Coordenação Pedagógica em Ambientes Escolares***

Articulação do projeto pedagógico da escola. Dinamização das atividades educativas. Integração escola família comunidade Implementação de programas de educação continuada aos docentes.

● ***Legislação da Educação***

O estado, o direito, a organização da educação. O gestor escolar, as normas e os procedimentos. A Legislação e o contexto da Educação infantil, do Ensino Fundamental e Médio no Brasil e no Estado do Pará.

● ***Pedagogia em Ambientes não Escolares***

Pedagogia: conceitos e dimensões sócio políticos na estrutura de ambientes não escolares. Princípios e práticas pedagógicas no processo de Organização de Instituições e espaços sócio-educativos. As dimensões do trabalho pedagógico: pedagogia social de rua; pedagogia em ambientes *empresariais*. Pedagogia no ambiente de promoção de saúde e da melhoria de qualidade de vida

● ***Antropologia dos Povos Indígenas***

Formas de organização, relações de parentesco, estrutura social. Os ritos e mitos e o papel de cada membro dentro da organização política, social, cultural e religiosa

● ***Linguística Aplicada***

Troncos linguísticos, variações e mudanças nos códigos linguísticos. As línguas indígenas como recurso pedagógico para socialização das novas gerações. A língua como mecanismo de transmissão da cultura ancestral

● **Práticas Educacionais dos Povos Indígenas no Brasil**

A aprendizagem familiar e comunitária como formação povo indígena. A escola indígena espaço de diálogo, valorização da cultura, da língua e das tradições.

● ***A Escola Indígena***

Processo histórico social de colonização do povo indígena no Brasil. Padrões culturais das comunidades indígenas e seu reflexo no planejamento e organização do processo educacional nessas comunidades.

● ***Educação Rural na Amazônia***

A gênese do ruralismo moderno e a formação do campesinato no Brasil. As questões sociais do meio rural na Amazônia e a educação.

● ***Antropologia do Meio Rural***

Antropologia no quadro das ciências, natureza, cultura. Estudo da Antropologia em meio rural e em especial nas experiências educacionais.

● ***Sociologia do Meio Rural***

Importância da Sociologia Rural. O campesinato: campesinato clássico e campesinato da fronteira amazônica. O papel da família na unidade camponesa: a família como unidade de produção e consumo; estrutura familiar; o processo decisório. Relações do campesinato com outros grupos sociais e com outras instituições a exemplo da igreja e escola.

● ***Metodologia e prática pedagógica com comunidades agrícolas***

Os diferentes paradigmas da Educação. Levantamento de alternativas de educação em áreas de fronteiras e suas práticas pedagógicas. Utilização de meios e técnicas pedagógicas dirigida à populações rurais. Novas Tecnologias e Trabalho Docente.

● ***Metodologia e Prática de Ensino do Computador***

O computador no fazer pedagógico: da máquina isolada às redes informatizadas. Cognição e desenvolvimento humano. Ambientes de ensino – aprendizagem computacionais. Ferramentas para atividades educacionais. Modelagem computacional de ambiente de ensino. Internet e o ensino fundamental.

● ***Comunicação Docente e diversidade interlocutora***

Políticas para informática na Educação Interferência dos meios de comunicação no processo de conhecimento. Informática nas diferentes áreas curriculares. Teorias da linguagem e as tecnologias informáticas computacionais

● ***Recursos Áudio- visuais na sala de aula***

Conceito e importância dos multimeios como recurso auxiliar no ensino. Possibilidades e limites do uso dos recursos nas ações educativas. Principais modalidades e suas características.

● ***Fundamentos da Educação Especial***

Perspectivas históricas e conceituais. A declaração de Salamanca e a Educação para todos. A Constituição Federal Brasileira A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A proposta de inclusão educação e diversidade Deficiência e Cidadania A inserção social do PNEE.

● ***Concepção e Metodologia do Ensino de Cegos***

A deficiência visual. Conceito e Classificação. A identificação e o atendimento. Modalidades: estimulação essencial, Braille, Sorobã, Atividades da vida diária, orientação e mobilidade Aspectos psicológicos ligados à aprendizagem e desenvolvimento do PNEE na área da visão. Profissionalização.

● ***Concepção e Metodologia do Ensino de Surdos- Mudos***

O portador de necessidades educativas especiais na área de da áudio comunicação conceito e classificação. Identificação e atendimento estimulação essencial, língua brasileira de sinais, treino auditivo e de fala Aspectos psicológicos ligados à aprendizagem e desenvolvimento do PNEE na área da áudio-comunicação. Profissionalização

● ***Concepção e Metodologia do Ensino de Deficiências Múltiplas***

Conceito de deficiências múltiplas. Aspectos psicológicos ligados a aprendizagem e o desenvolvimento do PNEE na área de deficiência múltipla O atendimento com base nas funções remanescentes. O trabalho com a família. A profissionalização.

● ***Teorias do Desenvolvimento e Meio Ambiente***

O conceito de desenvolvimento O desenvolvimento no contexto latino —americano. Biodiversidade e desenvolvimento sustentável na Amazônia.

● ***Educação e Problemas Regionais***

Os resultados da intervenção humana sobre as regiões ricas em recursos naturais: os casos das sociedades desenvolvidas e das sociedades retardatárias. O caso histórico da Amazônia como região rica em recursos naturais: das drogas do sertão aos dias atuais Os grandes projetos amazônicos e suas conseqüências sócio - ambientais. O papel da educação frente aos problemas regionais e suas contribuições ao desenvolvimento sustentável da sociedade amazônica.

● ***Ecologia e Biodiversidade***

Fundamentos de Ecologia. Níveis de organização. Indivíduos, população e comunidade. Sistema biológico e ecossistema. Fatores ambientais e genéticos que afetam a biodiversidade.

● ***Tecnologias em Educação Ambiental no Currículo Escolar***

Educação ambiental, sua evolução histórica e conceitual. Vertentes da Educação ambiental; ecológico - preservacionista e sócio - ambiental. Alternativas metodológicas para a inserção da Educação ambiental no currículo escolar. Tecnologias educacionais instrumentos para o fazer pedagógico da educação ambiental.

● ***Fundamentos da Educação a Distância***

Educação a distância e novas tecnologias: análise conceitual e contextualização histórica. A experiência internacional a brasileira. Da perspectiva da formação de recursos humanos à formação da cidadania. Possibilidades e limites; perspectivas e desafios da educação a distância

● ***Planejamento e Avaliação em Educação a Distância***

Elementos componentes do processo educativo em sistemas de EAD. Implicações decorrentes da utilização dessa modalidade de ensino com vistas ao planejamento e avaliação do processo educativo

● ***Multimídia na Educação a Distância***

Paradigmas científicos e sua influência na concepção de tecnologia aplicada à educação. Estudo dos multimeios aos novos desafios da educação no mundo contemporâneo. Multimídia interativa com base no computador e telecomunicações.

● ***Educação a Distância e Formação Continua de Professores***

Abordagens conceituais Evolução histórica Características dos processos de formação.

● ***Alfabetização de Jovens e Adultos no Brasil***

O processo histórico da alfabetização de jovens e adultos. As relações entre analfabetismo, cidadania e sufrágio nas constituições brasileira, O compromisso da escola e da Universidade com a alfabetização de jovens e adultos. Os mecanismos de exclusão da escola pública. O ler e o escrever como bens sociais.

● ***Fundamentos Teórico- Metodológicos da Educação de Jovens e Adultos***

Concepção de alfabetização. A natureza simbólica da linguagem. O universo do adulto analfabeto: seus valores, suas crenças, seus sentimentos, suas concepções sobre o mundo, suas representações sociais, sua experiência no mundo do trabalho, sua cultura As hipóteses dos alunos ao processo de aprender e sobre conhecimento, O texto (oral e escrito) enquanto unidade de significação. Encaminhamentos metodológicos: ler e escrever e a função social da escrita. A questão da letra. A questão da motricidade. O trabalho com o texto. A prática de leitura. A prática de produção de texto. A prática de análise lingüística. As variedades lingüísticas. A avaliação na alfabetização.

● ***Métodos Técnicas da Educação de Jovens e Adultos em Ambientes não Escolares***

Os métodos de alfabetização de jovens e adultos. O ambiente alfabetizador. As práticas de alfabetização de jovens e adultos. Construção e uso dos recursos didáticos. A lógica da inclusão e as práticas emancipadoras de alfabetização de jovens e adultos.

● ***Projetos de Intervenção Pedagógica na Educação de Jovens e Adultos.***

Construção da fundamentação teórica sobre a educação de jovens e adultos. Diagnóstico, planejamento pedagógico: construção dos objetivos, dos conteúdos, da metodologia e avaliação. Elaboração de recursos didáticos.