

A ONTOLOGIA HUMANA ENQUANTO REFERÊNCIA PARA UMA EDUCAÇÃO POPULAR EMANCIPATÓRIA

Luciano Sérgio Ventin Bomfim*

RESUMO

Este ensaio partiu de uma questão aparentemente resolvida, qual seja, a de que todos têm clareza do que seja o ser humano, já que os textos educacionais raramente colocam em questão a necessidade de fazer este esclarecimento. O objetivo deste ensaio é explicitar a assunção dos atributos humanos em Marx enquanto princípios didático-pedagógicos na perspectiva de uma concepção de Educação Popular emancipatória. Partimos da tese de que a assunção da ontologia humana como pilar para se desenvolver e afirmar as diversas referências identitárias livra o ser humano da possibilidade de reproduzir em sua práxis social a lógica reificante do Capital. Assumir a ontologia humana como referência para o estabelecimento de uma práxis social e educacional emancipatória implica na assunção dos atributos humanos como princípios didático-pedagógicos, quais sejam, o trabalho, a consciência, a universalidade, a sociabilidade e a liberdade. Esta decisão exigirá uma atitude de reconhecimento humano do educando, bem como do acolhimento de suas referências identitárias e modos de interpretar o real como necessários e legítimos à formação humana do educando e de si mesmo.

Palavras-chave: Ontologia humana. Princípio educacional. Educação. Subjetividade.

ABSTRACT

HUMAN ONTOLOGY AS A REFERENCE FOR EMANCIPATORY POPULAR EDUCATION

This essay is based on an issue that appears to be resolved; i.e. everyone knows what it is to be a human being, an assumption supported by the fact that educational texts very rarely see the need to clarify the concept. The aim of this essay is to explain Marx's vision of human attributes as didactic-pedagogical principles in the perspective of an emancipatory proposal for popular education. Its point of departure is the notion that human ontology, as a foundation for the development and affirmation of various identities, frees human beings from the possibility of reproducing the reifying logic of Capital in their social praxes. Using human ontology as a reference for the establishment of an emancipatory social and educational praxis involves the assumption of human attributes – such as labor, consciousness, universality, sociability, and freedom – as didactic-pedagogical principles. This decision requires recognizing students' humanity and embracing their identities and the ways in which

* Doutor em filosofia pela Universidade de Kassel (GHK) – Alemanha. Professor Adjunto B do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em disponibilidade para o Departamento de Tecnologias e Ciências Sociais do Campus III da UNEB. Endereço residencial: Rua Jornalista Luís Eduardo Lobo, Condomínio Vale dos Lagos, Bloco 269 – Ap. 204 – São Rafael. Salvador-BA. CEP: 41.260-045. Endereço institucional: Universidade do Estado da Bahia – Departamento de Tecnologias e Ciências Sociais do Campus III. Juazeiro-BA. lsvbomfim@gmail.com

they interpret reality, all of which are necessary and legitimate considerations for students' development as individuals and human beings.

Keywords: Human Ontology. Educational principle. Education. Subjectivity.

RESUMEN

LA ONTOLOGÍA HUMANA COMO REFERENCIA PARA UNA EDUCACIÓN POPULAR EMANCIPATORIA

Este ensayo se inició con una pregunta aparentemente resuelta, a saber, que todo el mundo tiene la claridad de lo que es el ser humano, dado que los textos educativos, rara vez se pone en tela de juicio la necesidad de hacer esta aclaración. El propósito de este ensayo es explicar el supuesto de atributos humanos en Marx como principios didácticos y pedagógicos en la luz de una concepción de la educación popular emancipatoria. Partimos de la tesis de que la asunción de la ontología humana como un pilar para desenvolverse y afirmar las diferentes referencias de identidad transmitidas al ser humano lo libera de la posibilidad de reproducir en su practicas social a la lógica edificante del capital. Tomar la ontología humana como referencia para el establecimiento de una praxis social y educativa emancipatoria implica la asunción de los atributos humanos como principios didácticos y pedagógicos, a saber, el trabajo, la conciencia, la universalidad, la sociabilidad y la libertad. Esta decisión requerirá una actitud de reconocimiento humano del estudiante y acoger sus referencias de identidad y formas de interpretar la realidad como necesarios y beneficioso para la formación humana del estudiante y usted mismo.

Palabras clave: Ontología humana. Principio educativo. Educación. Subjetividad.

Introdução

Educar é uma atividade que pretende conduzir o outro a um determinado estado que o realize em sua condição de espécie ao mesmo tempo que em sua cultura. O sentido da educação popular seria educar o ser humano a partir de uma concepção própria do que seja a espécie humana em correspondência com os conteúdos identitários do educando. No entanto, na educação escolar cada um define o ser humano como quer, pois cada indivíduo que educa parte do pressuposto de que sabe o que é o ser humano. Sendo assim, cada forma de educar seria legítima, mas a espécie humana é mais do que cada um a concebe arbitrariamente. O ser humano só é educado correspondentemente à sua condição de espécie se a atividade educacional corresponde à identidade em questão.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a essência do ser humano é, a priori, o ponto de partida do qual toda tentativa educacional, consciente ou in-

consciente, se desenvolve. Esclarecer esta questão é uma exigência para a efetiva educação do ser humano e a resposta a esse questionamento exige uma abordagem filosófica cuja realização depende da atividade educacional. Sendo assim, o professor não pode realizar sua tarefa de educação do ser humano se ele não tem clareza teórica da ontologia humana. Deste modo, qualquer proposta de Educação Popular que se pretenda emancipatória deve fundar-se numa clara compreensão da ontologia humana, sem a qual a assunção da cultura como referência formativa não ultrapassará as fronteiras do senso comum.

Partindo desse pressuposto, a proposta deste ensaio é tentar traduzir o que seria a assunção dos atributos humanos em Marx (Trabalho, Consciência, Universalidade, Sociabilidade e Liberdade) como princípios didático-pedagógicos, enquanto uma contribuição para elaboração e crítica de uma concepção de educação popular emancipatória.¹

¹ Este objetivo foi perseguido no último capítulo de minha tese de

Estamos cientes da existência de uma ampla bibliografia sobre o trabalho como princípio educativo inspirada no pensamento de Marx, no entanto, o mesmo não se pode dizer em relação aos demais atributos humanos. Em razão disto, o que nos propomos neste texto parte de um solo ainda incipiente, tendo como concreto a filosofia marxiana e a teoria educacional de Paulo Freire, a qual permite muito bem a mediação dos postulados filosóficos marxianos com o campo educacional, especificamente com a sala de aula.

A ontologia do ser humano

A concepção marxiana sobre a essência do ser humano, neste contexto, pode ser compreendida como uma contribuição significativa para o esclarecimento desta questão, ainda que ela não encerre a sua complexidade. Para Marx, o ser humano tem uma essência que não é dada a priori pela Natureza, pois ele é um ser que se faz, que sócio-historicamente se cria. Mas à revelia da vontade e do agir humano, a Natureza determina as possibilidades da ontologia dessa espécie ao dar a constituição física/biológica dos indivíduos. Como nos ensina Marx (1968g, p. 21, tradução nossa),

pode-se diferenciar os seres humanos pela consciência, pela religião, pelo que se queira. Mas eles mesmos só começam a se diferenciar dos animais, a partir do momento em que eles começam a produzir seus meios de vida, um passo que está condicionado por sua organização corporal.²

Para ele, o ser humano se faz na experiência em sociedade, sendo constantemente desafiado pela natureza socializada a transformá-la e a transformar a si mesmo. Ou seja, o ser humano é um ser do trabalho, cujo mister não seria possível sem o desenvolvimento de outro atributo, a Consciência, que, por sua vez, não seria desenvolvida sem o trabalho.

doutorado defendida no Doutorado em Filosofia do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Kassel-Alemanha. A despeito de o texto base ter sido uma tradução deste capítulo, o artigo que ora apresento é diferente daquele devido a diversas alterações feitas, desde supressões, acréscimos e mudanças de entendimento sobre uma ou outra questão.

2 “Man kann die Menschen durch das Bewußtsein, durch die Religion, durch was man sonst will, von den Tieren unterscheiden. Sie selbst fangen an, sich von den Tieren zu unterscheiden, sobald sie anfangen, ihre Lebensmittel zu produzieren, ein Schritt, der durch ihre körperliche Organisation bedingt ist”.

Assim, Consciência e Trabalho se pressupõem. Contudo, não nos esqueçamos que tanto trabalho como consciência só se desenvolvem porque o ser humano é um ser social. Como nos ensina Hegel na Fenomenologia do Espírito, é pela descoberta do outro enquanto outra consciência-em-si dele distinta, que cada um de nós adquire a consciência de si mesmo.³ A Sociabilidade apresenta-se como o terreno no qual a consciência se alimentará e as condições da atividade humana (trabalho) vão se desenvolver. A Sociabilidade humana intima a consciência a apreender o real em sua diversidade, mutabilidade, complexidade, contraditoriedade e sistematicidade das relações nas quais o indivíduo está implicado. Em função desta demanda, o ser humano desenvolveu a Universalidade como um de seus atributos, sem o qual seria impossível reproduzir o real em pensamento, visto que este se constitui de uma Totalidade. Por isto que apreender universalmente o real afirma a omnilateralidade humana, na medida em que explora tanto a diversidade de perspectivas e de relações nas quais o ser humano está implicado, como a diversidade, mutabilidade, complexidade, contraditoriedade e sistematicidade do real.

A consciência como princípio didático-pedagógico

Na práxis o ser humano tem de provar a verdade, isto é, a realidade e o poder, a concretude do seu pensar. (MARX, 1968a, p. 05, tradução nossa).⁴

A consciência, originalmente, é uma disposição que cada ser humano traz em si desde o seu nascimento. Como disposição, carece da efetividade de sua ativação. Apenas na medida em que o ambiente externo instiga esta disposição humana a se expressar, ela se desenvolve e define o ser humano como um ser consciente. Entretanto a simples exteriorização do ser humano não implica inexoravelmente na formação da consciência, visto que é somente

3 “A consciência de Um-outro, de um objeto mesmo, é de fato necessário para a consciencia-de-si, do ser refletido em si, da consciência de si mesmo em seu ser outro (em sua alteridade). “Das Bewusstsein eines Andern, eines Gegenstandes ueberhaupt, ist zwar selbst notwendig_Selbstbewusstsein, Reflektiertsein in sich, Bewusstsein seiner Selbst, in seinem Anderssein.” (HEGEL, 2004).

4 “In der Praxis muß der Mensch die Wahrheit, i. e. Wirklichkeit und Macht, Diesseitigkeit seines Denkens beweisen.”

por meio da experiência em sociedade que o ser humano faz-se um ser consciente.

A possibilidade do ser humano de não se tornar apenas um simples reproduzidor do real, no entanto, é garantida pelo fato de que ele próprio pode desvendar todo o mecanismo social. Conhecer a realidade a fim de poder esclarecer suas determinações e reproduzi-la em pensamento é essencialmente um empreendimento educacional, cuja exigência para o indivíduo no mundo moderno-globalizado não pode ser realizada, em hipótese alguma, na imediaticidade do cotidiano. Ela exige, portanto, um tratamento teórico disciplinado e sistematizado da experiência da própria existência.

Para aceitar o desafio de colocar a própria existência como um problema a ser compreendido, o ser humano precisa da escola, porque nela conhece o mundo em sua forma sistemática e encontra a chance de alcançar um Ser/Estar consciente, cuja “conscienciabilidade” organiza o mundo de forma ativa. Todavia a reprodução do real em pensamento, por mais coerente e consistente que seja, para intervir nas relações nas quais está implicado através de sua práxis social carece de uma produção⁵ teórica do real em sua forma humana, que será a matriz teórica da práxis desalienante. O novo mundo idealizado,⁶ que emerge da crítica do que está posto, é elaborado no enfrentamento do ser humano com suas experiências, daí experimentar as dores do humano de produzir⁷ em si o conteúdo

deste mundo idealizado ser inevitável. Contudo a possibilidade de uma produção teórica desse tipo carece do domínio dos conceitos imprescindíveis à sua desconstrução teórica, bem como do desenvolvimento de habilidades e atitudes que são ensinados na instituição escolar. Se é bem verdade que todos os espaços sociais exercem ação educativa sobre o ser humano, não é menos verdade que a razão científica faz isto de modo próprio, digo, verticalizante, sistematizado e elaborado.

No entanto, mesmo com a força de determinação que uma educação possa exercer sobre o ser humano, a realização de suas finalidades depende da práxis do educando. Esta, por sua vez, é uma autodeterminação do ser humano, pois ela depende sempre, em maior ou menor medida, de sua decisão – logo, consciente – de efetivar os conteúdos axiológicos, científicos, políticos e culturais da proposta educacional. A intervenção que a educação formal deve provocar na realidade não será empreendida por ela de forma direta, mas sim pelo aluno, desde que ele tenha tomado a decisão de autorrealizar-se na sua condição de espécie e concorde com os conteúdos da educação que está sendo proposta/realizada. Este fato possibilita que o educador assumo o desafio de compreender o educando em sua realidade e de lidar criativamente com ele e seu universo subjetivo. Isto significa contemplar o mundo em sua totalidade a partir da realidade particular do aluno para poder compreendê-lo. Isto, no entanto, não significa que o professor deva obrigá-lo a abandonar seu lugar particular de educador. No entanto, deve reconhecer o outro como outra singularidade imersa em uma sociedade de classes, constituinte de uma dada cultura, a fim de poder criar a possibilidade de contextualizar o conteúdo de sua disciplina e despertar o interesse do aluno. Sem isto, esta tentativa de educar o outro fracassa. Esse salto para a realidade do aluno é a verdadeira tentativa de entender suas próprias representações, ideias e concepções de mundo. Por isso que Freire (1967, p. 117), ao pontuar o papel do educador no processo de alfabetização, considera que:

do real se dá, Marx (2010) explica: “[...] enquanto o método de se elevar do abstrato ao concreto é apenas a maneira de o pensamento apropriar-se do concreto e o reproduzir como concreto espiritual (als ein geistig Konkretes), mas de maneira nenhuma se trata do processo da gênese (der Entstehungsprozeß) do próprio concreto.”

5 Para Marx reproduzir o real em pensamento é interpretá-lo apreendendo o processo de sua gênese, sem cuja apreensão é impossível ao indivíduo intervir no real estabelecendo uma práxis social orientada pela produção do real em pensamento que corresponda às suas demandas emancipatórias. É esta elaboração idealizada do real que Marx intitula de Produção do Real. Mas esta Produção do Real não está descolada da materialidade que oferece a matéria-prima para sua produção. Como nos ensina Marx: “A produção de ideias, Representações da consciência está primeiramente imbricada na atividade material e nas relações materiais dos seres humanos, na linguagem da vida real (MARX, 1968e, p. 26, tradução nossa).” “Die Produktion der Ideen, Vorstellungen, des Bewußtseins ist zunächst unmittelbar verflochten in die materielle Tätigkeit und den materiellen Verkehr der Menschen, Sprache des wirklichen Lebens. Das Vorstellen, Denken, der geistige Verkehr der Menschen erscheinen hier noch als direkter Ausfluß ihres materiellen Verhaltens.”

6 Idealizado no sentido de sua teorização, interpretação pela consciência.

7 Convém lembrar que reproduzir o real em pensamento em Marx refere-se ao trabalho intelectual de interpretar o mundo, desconstruí-lo em pensamento, e produzir o real em pensamento refere-se ao trabalho teórico de elaborar a crítica do real na perspectiva de sua superação. Referindo-se à forma como uma abordagem dialética

[...] o papel do educador seja fundamentalmente dialogar com o analfabeto, sobre situações concretas, oferecendo-lhe simplesmente os instrumentos com que ele se alfabetiza. Por isso, a alfabetização não pode ser feita de cima para baixo, como uma doação ou uma imposição, mas de dentro para fora, pelo próprio analfabeto, apenas com a colaboração do educador.

Quais instrumentos são esses senão os saberes e métodos científicos de desconstrução do real que o educador aprende em sua formação? Ademais, para oferecer o que o educando demanda, seja conscientemente, seja por seus conflitos de compreensão ou mesmo dificuldades e resistências, o educador precisa estar qualificado teórico e didático-pedagógicamente tanto para reconhecer suas necessidades, como para disponibilizar ao educando os instrumentos necessários à sua emancipação.

O reconhecimento da consciência enquanto princípio didático-pedagógico exige do educador o tratamento dos conteúdos de ensino a partir das demandas explicativas do mundo do educando, estimulando-o a conhecer o próprio mundo em seus fundamentos. Neste sentido, defende Arroyo (2007, p. 50) que:

Os educandos têm direito a conhecer essa história e a conhecer-se nessa história como pacientes da negação dos direitos humanos mais básicos e também conhecer-se como agentes, por vezes coletivos, inseridos em movimentos sociais que lutam pela garantia de seus direitos como humanos.

Para tanto, é necessário que os saberes científicos sejam tratados de forma flexível, a serviço das demandas de formação da autonomia reflexiva dos educandos na apropriação de seu mundo. No entanto, isto não significa nenhuma pura adaptação dos conteúdos de ensino à realidade, mas sim que eles sejam refletidos e investigados continuamente como uma reprodução e produção do real no pensamento. Assim procedendo, o professor aprende outra disposição e outro posicionamento em relação à sua atividade de ensino, de tal forma que também passa a ver-se em um processo de aprendizagem que enriquece sua atividade.

Uma vez que a finalidade da educação é contribuir para a formação educacional da consciência, isto é, determinar sua transformação humana, e com isto humanizar a própria realidade, o educador

deve estar engajado nesta transformação humana da realidade, pois ele vive nela e tem que, por isso, estabelecer para si esta exigência. Como nos ensina Freire (1979), uma educação emancipatória só pode dar-se pelo compromisso com o educando e não pode haver compromisso sem amor à sua condição humana: “Não há educação sem amor. O amor implica luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita” (FREIRE, 1979, p. 15).

Por isso que sem a aprendizagem da percepção do real pelo aluno, bem como da forma como ele se apropria dos saberes que lhe são transmitidos, o professor não fala para outro, mas sim para si mesmo, exigindo, assim, que o educando negue a si mesmo como outra subjetividade. Ao negar-se a reconhecer a necessidade de colocar-se como aprendiz do mundo do aluno, bem como da forma deste de interpretar o real e de apropriar-se dos saberes escolares, o professor nega a si mesmo o acesso a esses saberes, limitando seu êxito aos produtos de uma educação bancária. Neste sentido, Freire (1987, p. 33, grifo do autor) conclui que neste tipo de educação:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção ‘bancária’ da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção ‘bancária’ da educação.

Dessa forma, tanto educandos como educador passam pela mesma experiência reificante da condição humana, independente da posição de autoridade em que o sistema de ensino na sociedade capitalista coloque cada um deles.

O trabalho como princípio didático-pedagógico

O que é a riqueza a não ser [...] a elaboração absoluta das disposições criativas, sem outro pressuposto [...]

que tomar a si mesmo como meta? (MARX, 1968d, p. 396, tradução nossa).

O trabalho como princípio didático-pedagógico é, na verdade, uma redundância, pois ensinar e aprender são atividades humanas não apenas no sentido econômico, já que se constituem modalidades da vida em sociedade, integram a produção material da sociedade, mas também são momentos de exteriorização do Ser consciente e, neste sentido, são experiências que constroem a ontologia do ser humano. Por isto que em nosso entendimento parece descabida a discussão da centralidade do trabalho em relação à educação, visto que, como nos ensina o próprio Marx em *A Ideologia Alemã*, o trabalho é o processo pelo qual o ser humano transforma a natureza e, ao fazer isto, transforma a si mesmo. E por que o ser humano transforma-se ao transformar a Natureza? Porque ele se educa, aprende ao ser desafiado (“ensinado”) pelas leis da Natureza e tentar intervir nas causalidades⁸ pelas quais elas se manifestam, a fim de transformá-la.

Tomando como referência a análise – já abordada – de Hegel sobre o processo de aquisição da consciência de si da subjetividade, entendemos que o processo descrito acima ocorre não só em relação à dimensão objetiva da Natureza (socializada), mas também à subjetiva. Isto significa que quando eu me relaciono com o outro eu tento transformá-lo para adequá-lo a mim, mas o outro também tenta fazer o mesmo. Ambas as subjetividades transformam-se neste processo, seja no sentido de sua afirmação pelo reconhecimento da outra, seja por sua negação. Nenhuma das duas subjetividades tem o dom ou o poder natural de garantir seu reconhecimento pela outra, mas ambas têm, dadas as circunstâncias, o poder de autodeterminar-se e legitimar ou não o que a outra pensa sobre si mesma na relação com ela. Eu me expesso para me afirmar, e tal tentativa exerce uma determinação sobre o outro que pode fundar-se no reconhecimento da diferença como exigência para a própria identidade, ou na inaceitação da diferença, traduzindo esta como sua negação.

8 Segundo Lukács, nos *Prolegômenos de Para a Ontologia do Ser Social*, as Causalidades são as formas pelas quais as Legalidades na Natureza se manifestam. Diferentemente desta, as Causalidades são passíveis de intervenção humana, enquanto que as Legalidades são imutáveis.

A lógica societária capitalista, por meio da concorrência e da competição, instiga nos indivíduos a alienação de sua condição de ser universal, pois sua exteriorização sob condições unilateralizantes constrange a realização da universalidade do ser humano, na medida em que o trabalho sob tais circunstâncias não contribui para que o ser humano exteriorize-se como uma totalidade.

A luta contra a unilateralidade do ser humano na sua relação com o outro pressupõe o reconhecimento deste como um sujeito. O ser humano unilateral é aquele que meramente usa o outro como afirmação de si mesmo e quer educá-lo neste sentido. Por isso que uma atividade educacional que visa o aprendizado do outro implica no próprio aprendizado. O professor que exclui o aprendiz em sua práxis pedagógica não considera o educando como sujeito e, desta forma, não o educa, pois age pedagogicamente para torná-lo aquilo que ele não é: uma COISA. Como pode seu ensino incentivar o aprendiz se ele mesmo se nega a aprender através dele? Como bem nos lembra Freire (1987, p. 39), “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

Quando se trata de um ensino que ensina aprendendo,⁹ o ensino é alinhado para a educação humana do educando, isto é, sua autorrealização humana. Nisso se revela o ensino como trabalho emancipatório, como atividade humana que, ainda que em condições alienantes, imprime no real um conteúdo desalienante, pois ensina ao ser humano tornar-se humano.¹⁰

9 O ensino que aprende no ensinar é o ensino de um educador que, por pressupor o educando um sujeito de sua práxis social, detentor de saberes, assume a liberdade como princípio educativo, a fim de que aprenda estes saberes do aluno, bem como apreenda a forma como ele compreende e apropria-se do real.

10 Essa concepção do trabalho como atividade humana não contesta de forma alguma a relação necessária entre educação formal e esfera econômica. A economia, como esfera da produção da vida material, é uma necessidade da vida material. O que se rejeita, com o pressuposto da interdependência de educação e trabalho, é a mera exploração político-econômica da esfera educacional. No lugar de um postulado político e econômico da educação para o mundo do trabalho, deve-se formular e exigir aqui uma relação recíproca entre ambos que promova o ser humano como unidade. Educação formal não deve obedecer à produção material, mas sim a produção material deve obedecer à formação do ser humano, a fim de que este se humanize. A educação do ser humano omnilateral exige a colaboração entre escola e o mundo da produção.

Pressupor o trabalho como princípio didático-pedagógico, na perspectiva marxiana, implica assumir a tarefa do desenvolvimento das habilidades e atitudes necessárias aos educandos, para que estes possam apropriar-se das forças produtivas. A formação de habilidades e atitudes necessárias para o domínio da própria materialidade social, que formam o ser humano reflexiva, política, cultural e cientificamente autônomo, requer uma educação científica e filosófica que assuma o trabalho e, assim, a pesquisa como princípios educativos. Neste sentido, afirma Freire (1987, p. 32) que:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, contatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Por isso que ensinar ao aluno a pensar o real, a desconstruí-lo e reconstruí-lo em pensamento, bem como a intervir nele mediante uma práxis social desalienante, afirmando sua autonomia reflexiva e sua condição de sujeito de sua práxis social, é o trabalho de cada professor, trabalho este que não só contribui para a transformação da natureza socializada, incluindo aí o educando, mas também para a transformação de si mesmo.

A decisão do professor de orientar sua práxis pedagógica contra a demanda ontológica de realização do ser humano constitui não só a omissão do seu dever como espécie, mas também a inversão da sua tarefa de educador. O lugar de professor é de natureza triplamente comissiva: em relação a si mesmo, em relação ao educando e em relação à espécie. Ou seja, o lugar da docência é ontologicamente um lugar de responsabilidade social. Neste sentido, inspirado por Aristóteles, Marx é taxativo quanto ao imperativo da solidariedade:

Assim, é de fato fácil dizer a cada indivíduo, o que Aristóteles o diz: Você foi feito de seu Pai e de sua Mãe, então você tem a copulação de dois seres humanos. Senso assim, um ato de espécie dos seres humanos produz o humano. Você vê então que o ser humano deve também sua existência física ao ser humano. (MARX, 1968e, p. 545).¹¹

11 “Nun ist es zwar leicht, dem einzelnen Individuum zu sagen, was

Nessa direção, podemos daí inferir que ser solidário com as condições de vida dos educandos, não significa a subordinação dos objetivos necessários à formação de ambos a um ensino para os miseráveis, mas sim a consideração das circunstâncias de vida dos alunos no planejamento e no ensino, e da prontidão do professor de ser um bom interlocutor crítico do aluno no desafio deste em compreender os problemas que, postos em seu mundo, lhe são significantes. A rejeição dos desafios com a desculpa de que os alunos não podem ser ensinados por causa da miséria na qual vivem é não só uma falta ética, mas também uma demonstração de deficiência em sua formação intelectual, bem como a negação da solidariedade.

A Universalidade como princípio didático-pedagógico

O que mais seria a riqueza, senão a troca universal das necessidades, competências, habilidades, prazeres, produtos e forças produtivas etc. dos indivíduos? (MARX, 1968d, p. 396, tradução nossa).

Essa riqueza está ainda no campo da possibilidade, pois a universalidade humana é distorcida pela existência de condições alienantes que instrumentalizam uma produção para a mera geração de riqueza/capital, enquanto educar o Ser humano de maneira universal significa educá-lo para a realização de seus atributos de espécie. A possibilidade de tal educação em condições sociais alienantes funda-se na demanda ontológica do ser humano em comportar-se e expressar-se universalmente. Como o professor deve fazer para contribuir para o desenvolvimento da universalidade de seus educandos e dele próprio? Antes de responder a essa pergunta, deve-se esclarecer brevemente sobre o encontro de duas Subjetividades que se apresentam mutuamente como universais, mas cuja universalidade está repleta de elementos alienantes.

Cada ser humano interpreta a seu modo, ora reproduzindo o real, ora opondo-se à sua reprodução, às condições adversas à sua condição de

Aristoteles schon sagt: Du bist gezeugt von deinem Vater und deiner Mutter, also hat in dir die Begattung zweier Menschen, also ein Gattungsakt der Menschen den Menschen produziert. Du siehst also, daß der Mensch auch physisch sein Dasein dem Menschen verdankt.”

espécie. Como Ser consciente, cuja práxis social é orientada por princípios, cada um decide, dadas as circunstâncias, o foco da sua práxis social e o que ele realizará de si mesmo.¹² Nesse sentido, a atitude do aluno e do professor perante a sua própria posição (como aluno ou como professor) e a posição do outro determinarão fortemente a intensidade do debate que ambos vivenciam nessa relação, pois seria ingenuidade acreditar que o encontro de duas subjetividades poderia se passar harmonicamente.¹³ Como bem explica Freire (1987, p. 5) sobre esse desafio do educador, “[...] a verdade do oprimido reside na consciência do oprimido”. Sendo assim, educar o oprimido para a busca da superação da opressão é enfrentar o opressor. Tanto o educando quanto o professor são, cotidianamente, determinados a reproduzir a lógica do Capital em sua práxis social, pois vivem sob o imperativo desta. A possibilidade de insurgir-se contra ela pressupõe tanto uma sólida experiência educativa/educacional contra-hegemônica, como a decisão de assumir o ônus de estabelecer uma práxis educacional emancipatória, a qual só é possível pela existência de uma práxis social humanizante.

A assunção da universalidade como atitude didático-pedagógica deve fundar-se na compreensão do ser humano como um ser social. Este pressuposto implica que o conteúdo axiológico de minha práxis social implica direta e/ou indiretamente sobre a vida das outras pessoas. O princípio liberal de que a vida é minha e eu faço dela o que quiser, pois ninguém tem nada a ver com isto, é

12 Na favela, uns interpretam as cruéis adversidades impostas pelas políticas públicas excludentes de tal forma que reproduzem a violência de que são vítimas sobre si mesmos e sobre os outros; outros entendem que o estudo é o único meio de livrarem-se da condenação à exclusão social; já outros compreendem que o único meio de se afirmarem no caos social no qual vivem é organizando-se politicamente em movimentos sociais, de cultura, ou mesmo em partidos políticos. Enfim, a leitura de cada um, por mais que seja determinada pelas circunstâncias, não está pré-determinada a ser a mesma. Há um espaço de autodeterminação.

13 Como já vimos, apesar de cada consciência-em-si só poder adquirir consciência-de-si mesmo pelo reconhecimento da outra consciência-em-si como uma consciência dela distinta, esta descoberta desperta em ambas um estado de vulnerabilidade, fazendo com que elas entrem em uma luta de vida e morte para garantir seu reconhecimento, que tem seu fim com o reconhecimento da soberania de uma consciência-em-si pela outra, quando esta, ao fazer isto, legitima a outra como senhor e coloca-se na condição de escrava.

factualmente insustentável. Desde os aspectos materiais de minhas decisões e atitudes até os mais imateriais, o que eu faço de mim, o meu humor, a minha linguagem, o cuidado ou descuidado com meu corpo, a importância que eu atribuo aos saberes científicos, à cultura, minhas escolhas, tudo isto são conteúdos de minha práxis social, e, neste sentido, afetará as relações nas quais eu estou implicado. Não havendo neutralidade axiológica, não há neutralidade política. Toda práxis social é, a priori, determinada por valores. Quando educo, eu reproduzo na minha práxis docente os valores que orientam a minha existência, logo, educar é reproduzir os valores que eu já tenho em mim, mas é também uma experiência cuja natureza dialógica e de conflito pode propiciar tanto o reforço como a revisão de valores. Seja uma como outra, os conteúdos da subjetividade docente implicam na subjetividade discente. Como bem explica a Profa. Rosa Helena Dias da Silva, da Universidade Federal do Amazonas, em entrevista ao jornalista Eduardo Sales de Lima do periódico eletrônico Brasil de Fato: “O educador é um político que se serve da ciência, por isso mesmo ele tem que ter uma opção, que é política, não é puramente pedagógica, porque não existe essa pedagogia pura” (LIMA, 2007).

Sendo assim, cabe ao educador considerar, em sua abordagem dos conteúdos programáticos, as implicações desta sobre as demandas de emancipação intelectual de seus educandos face o imperativo ontológico de sua emancipação. Agindo assim estará sua práxis pedagógica orientando-se politicamente para formação humana dos educandos.

Quando o professor contempla a realidade em sua complexidade pelas atividades diversificadas que realiza, pelo estímulo das disposições criativas dos educandos e pela troca dos conhecimentos com estes, ele está assumindo a universalidade como princípio didático-pedagógico. Esta decisão é essencialmente uma decisão de solidariedade para com o outro e para consigo mesmo, pois nenhum ser é autorreferente. O educador que interage com seus alunos acolhendo-os tal qual são estimulando as referências identitárias de cada um deles, cria as condições para seu reconhecimento como educador. Assumir a universalidade humana como princípio educativo funda-se no reconhecimento humano do outro, na prática da solidariedade e na

assunção incondicional das referências identitárias dos educandos. Contrapor-se à abordagem unilateralizante do ser humano é assumir a condição de ser genérico (*Gattungswesen*) desta espécie. Como nos ensina Marx:

O ser humano é um ser genérico (*Gattungswesen*), não apenas porque ele torna prática e teoricamente a espécie, tanto a sua como a dos demais um objeto seu, [...] mas sim porque ele se relaciona consigo mesmo da mesma forma que ele se relaciona com a espécie presente viva, como se relacionando com um ser universal, isto é, com um ser livre. (MARX, 1968e, p. 515, tradução nossa).¹⁴

Sem qualquer constrangimento ontológico que impossibilite a priori sua relação com as demais espécies, podendo ele compreender e dominar sua linguagem, bem como seus atributos e formas de relação com as demais espécies.

A sociabilidade como princípio didático-pedagógico

[...] o que eu faço de mim, faço de mim para a sociedade e com a consciência de mim como ser social. (MARX, 1968e, p. 538, tradução nossa).¹⁵

Ensinar é uma comunicação com um Ser social.

14 “Der Mensch ist ein *Gattungswesen*, nicht nur indem er praktisch und theoretisch die *Gattung*, sowohl seine eigne als die der übrigen Dinge, zu seinem Gegenstand macht, [...] sondern auch indem er sich zu sich selbst als der gegenwärtigen, lebendigen *Gattung* verhält, indem er sich zu sich als einem universellen, darum freien Wesen verhält.” Mas o que significa relacionar-se de forma universal com as demais espécies? Em que reside esta sua UNIVERSALIDADE? Györky Márkus, em seu livro *Antropologia e Marxismo*, assim nos esclarece: “[...] nos Manuscritos Econômico-filosóficos Marx fala a todo momento sobre os animais como membros de algumas espécies, pertencentes a cada uma delas, a alguns gêneros (*gattung*), o ser humano, por outro lado, é um *Gattungswesen* – pode-se dizer: um ser do gênero, um ser genérico – para o qual um número cada vez mais crescente de multitude de tipos e espécies naturais pertencem”. (MÁRKUS, 1978, p. 04, grifo nosso, tradução nossa). “[...] in the Economic and Philosophic Manuscripts Marx speaks everywhere about animals as members of some species, belonging to, and falling under, some genus (*Gattung*). Man, on the other hand, is a *Gattungswesen* – one may say: a being of the genus, a generic being –, whom an ever increasing multitude of natural kinds and species belong to.”

15 “[...] das, was ich aus mir mache, ich aus mir für die Gesellschaft mache und mit dem Bewußtsein meiner als eines gesellschaftlichen Wesens.”

O aluno não é uma tábula rasa, e sim um Ser com história, que faz história e que herda uma história. O processo sócio-histórico de produção da vida material é o chão no qual a consciência se faz. É ele a matéria-prima da consciência, o terreno produtor das referências identitárias de cada individualidade que o constitui. Neste sentido, tentar educar o outro pressupõe o aprendizado deste chão, sem o qual o ato de ensino será sempre um ato de violência simbólica sobre o educando. O chão social produtor da cultura do educando deve ser o laboratório vivo de aprendizagem do educador, tendo em vista que o sujeito que ele pretende educar tem como referências sociais, políticas, econômicas e culturais a materialidade social na qual se fez, e o modo como ele percebe e apreende o mundo foi determinado por esta realidade. Partir desta e a ela retornar é o mesmo que sair da consciência-em-si para a consciência-para-si de Hegel.

O conhecimento da maneira como o educando interpreta o seu mundo e o apreende, cuja compreensão o assegura estar certo da forma como o elabora, é a premissa para o sucesso da atividade de ensino. Ensinar não é a simples transferência de saberes científicos, nem a formação vazia da cognição dos educandos, mas sim o encontro de duas subjetividades distintas. Por isto temos o entendimento de que uma proposta de educação popular é emancipatória quando o educador reconhece os educandos como consciências distintas dele e preza afetivamente pelas diferenças, fazendo delas as matérias-primas para sua atividade de ensino. A pretensão de convencer outra subjetividade deve sempre fundar-se no reconhecimento e acolhimento do outro, tanto de seus conteúdos identitários, como da forma como ele interpreta o próprio mundo. Enfim, a tarefa de educar pressupõe a assunção do princípio da alteridade, sem o qual a relação dialógica, horizontal defendida por Freire não ocorre, fracassando assim qualquer tentativa de uma educação emancipatória.

O reconhecimento do educando como Ser Social deve abranger as dificuldades, carências e obstáculos, como também as exigências que são postas pelo seu ambiente para sua emancipação intelectual, cultural, política e econômica. Esta atitude possibilita ao professor conduzir a resistência do educando ante seu trabalho com clareza com-

preensiva dessas resistências e, conseqüentemente, da forma de solidarizar-se com eles.

Assumir a sociabilidade como um princípio didático-pedagógico é investigar a consequência dessa prática para a construção de uma sociedade humana. O surgimento de uma sociedade não alienada não pode ser esperado somente pela vontade de pessoas unidas, porque o enfrentamento da lógica societária pressupõe a compreensão da gênese, estrutura e dinâmica do modo de produção da vida material, a qual não é possível tanto sem o domínio dos conceitos científicos imprescindíveis para o enfrentamento deste desafio, como também sem uma formação apurada da cognição, pois nenhum ser humano nasce sabendo pensar, pois aprende na cotidianidade social a reflexão que é a este inerente, e aprende na instituição escolar a pensar de forma científica e filosófica.

Somente uma grande maioria esclarecida será capaz de mudar o mundo. No entanto, é óbvio que não é qualquer democratização da ciência que vai implicar inevitavelmente no esclarecimento necessário da grande maioria, mas sim um ensino científico que tome como referência formativa as demandas de realização da ontologia humana em consonância com o contexto de sua formação sócio-histórico-cultural.

A simples acumulação de conhecimentos não habilita nenhuma pessoa a compreender a complexidade do real e a ensinar para os outros, tal como os teóricos e defensores da Pedagogia Tradicional defendem. O ser humano precisa, além do domínio dos saberes necessários à explicitação do mundo, da formação de atitudes e habilidades cognitivas que o instrumentalizem na habilidade de poder capturar o fluxo dos movimentos da realidade para poder reagir em pouco tempo às situações complexas. Isso exige do professor que ele lance um olhar transdisciplinar sobre o mundo, como também que ele compreenda e perceba a multifacetividade do real, dando conta de construir uma totalidade-de-pensamento.

A totalidade pensada consiste na elaboração de uma interpretação do real que consiga estabelecer uma coerência entre os diferentes contextos, de modo que as contradições do real sejam asseguradas e explicadas em sua gênese. Contudo, cada olhar é um olhar específico e, portanto, somente

pode captar fragmentos da realidade. A teorização do real é sempre um recorte deste, e todo recorte produz uma redução/simplificação do concreto a uma abstração idealizada. Como nos ensina Marx, por melhor que seja a reprodução do real em pensamento, esta reprodução deve ser considerada com muita reserva, pois se trata de uma redução de uma totalidade concreta a uma totalidade de pensamento.¹⁶

A totalidade é assumida como princípio didático-pedagógico pela assunção do princípio da sociabilidade no processo de aprendizagem. Enquanto o professor em sua didática incentiva e motiva os alunos a buscarem os objetivos de aprendizado de forma coletiva, ele os educa no entendimento de que o ser humano é um ser social, e de que o sentido da produção humana deve ser o bem comum. Partindo deste pressuposto, deve o educador problematizar o plano de ensino com os alunos, bem como empreender atividades coletivas que estimulem a cooperação ao invés da competição, questionando os alunos sobre as consequências das interpretações defendidas por eles sobre a vida das outras pessoas. Ao fazer isto o educando aprende que ele é um ser social, e em razão disto, que ele é socialmente responsável por suas escolhas e pelo que faz e deixa de fazer.

A responsabilidade de educar o ser humano funda-se no dever de autoeducar-se em sua condição de espécie. Neste sentido, na medida em que o professor ensina uma ciência de forma investigativa com seus alunos, os insere no mundo da ciência, propiciando-lhes a oportunidade de compreender a gênese do seu próprio mundo, capturar contradições deste e reconhecer as possibilidades de sua superação. Eles podem se enxergar como sujeitos do seu mundo e, portanto, não lhes pode parecer mais utopia a possibilidade de transformação deste mundo. Um clima assim gerado entre aluno e professor cria, mesmo com os debates necessários, um ambiente intelectual saudável para a contribuição da realização da essência do ser humano.

16 “[...] método de se elevar do abstrato ao concreto é apenas a maneira de o pensamento apropriar-se do concreto e o reproduzir como concreto espiritual (als ein geistig Konkretes), **mas de maneira nenhuma se trata do processo da gênese (der Entstehungsprozess) do próprio concreto.**” (MARX, 2010, grifo nosso)

A Liberdade como princípio didático-pedagógico

Partimos do entendimento de que a promoção da liberdade do outro se realiza pela ausência de condições hegemônicas, quando um ser humano se põe para o outro em uma atitude de horizontalidade. Esta mesma promoção em uma práxis pedagógica se expressa no exercício da autoridade docente sem o constrangimento da liberdade e necessidade do aluno de, livremente expressar suas ideias, julgamentos, sentimentos e sensações em sala de aula. Com essa atitude, o professor cria uma das condições para que o aluno reflita e reconheça a realidade e acesse de forma desalienante os conhecimentos científicos.

Essa argumentação apoia-se na tese marxiana de que o ser humano torna-se livre à medida que, através de sua vida, promove a vida do outro, promovendo, assim, a sua própria, pois para Marx a Liberdade não é um atributo do indivíduo, mas sim da espécie. Neste sentido, o professor deve promover a vida do aluno e, conseqüentemente, a própria, não subordinando a expressão do discente a qualquer mediação alheia à essência do ser humano, como, por exemplo, a dominação. O professor também poderá promovê-la através da investigação coletiva (*gemeinschaftlich*) do mundo e de seu engajamento em questões sociais da atualidade, através da promoção do autoconhecimento e da autoconfissão,¹⁷ do reconhecimento do valor de sua resistência contra a reprodução de sua reificação e

através da formação (educação) da memória histórica. Basicamente, este diálogo (autoconhecimento > autoconfissão) realiza-se na educação escolar quando o educador reconhece o educando como um igual (de espécie), reconhecendo o significado e a importância de sua atividade educadora para o seu próprio desenvolvimento/formação humana. No entanto, o autoconhecimento da realidade exige o autoconhecimento de si mesmo, já que cada um é parte da realidade. Reconhecer a si mesmo exige a autoconfissão da própria práxis, ou seja, uma crítica que desvende seus conteúdos axiológicos, já que sem estes não há um autêntico autoconhecimento, pois um autoconhecimento sem autoconfissão oculta os interesses, vínculos, valores e motivações que contrariam a necessidade de realização da própria humanidade. Ao encobrir o conteúdo de sua práxis, seja justificando suas práticas reificantes, seja agindo reflexivamente como se estas não existissem, o indivíduo abdica do conhecimento desideologizado da realidade.

Como o autoconhecimento e a autoconfissão fundam-se no princípio da liberdade, é pela assunção da liberdade como princípio de vida que o indivíduo põe-se numa atitude de horizontalidade na relação com o outro e assume o desafio de elaborar sua própria interpretação do real. Considerando a natureza social do real, a assunção da liberdade como princípio didático-pedagógico pressupõe a assunção do princípio da Comunalidade.

A comunalidade (*Gemeinschaftlichkeit*), entendida em seu sentido pedagógico, como mediação da liberdade humana, é um princípio que leva professor e aluno a reconhecerem a soberania do outro em relação a si mesmo, e sobre esta base – da reciprocidade – edificarem sua relação, na medida em que lhes ensina a cada um a riqueza da perspectiva do outro, permitindo-lhes sentir e colocar em prática a solidariedade, humanizando-se, neste processo, professor e aluno.

No entanto, para educar o indivíduo alienado, o educador tem que estar em condições de reagir às agressões alienantes¹⁸ de tal forma que deflagre uma experiência educacional no educando e em si mesmo. Isto vai exigir do educador não só conhe-

17 É de surpreender que em um artigo científico de matriz marxiana haja a menção a conceitos como o de autoconhecimento e autoconfissão. Soam como uma abominável heresia. Contudo, para a surpresa dos militantes marxistas, ambos os conceitos foram utilizados por Marx em um texto que até os dias de hoje não foi traduzido para o português. Senão vejamos o que afirma este autor: “[...] Mas a primeira condição exigida para a liberdade é o autoconhecimento, e o autoconhecimento é uma impossibilidade sem a autoconfissão” (MARX, 1968f, p. 28, tradução nossa). “[...] Die erste notwendige Bedingung der Freiheit ist aber Selbsterkenntnis, und Selbsterkenntnis ist eine Unmöglichkeit ohne Selbstbekenntnis.” Empregamos aqui o prefixo *auto* no sentido de próprio, logo, autoconhecimento só é possível pelo exercício de uma reflexão autônoma. Sob esta ótica, o indivíduo que autoconhece a realidade não a conhece reproduzindo o conhecimento que outra subjetividade lhe transmitiu como se verdade fosse, mas sim elabora sua própria interpretação dela. E o autoconhecimento de si mesmo é o conhecimento desideologizado de sua práxis social, de sua atitude em sociedade. Enfim, nem todo conhecimento é próprio, seja de si mesmo, seja da realidade.

18 Não devemos nos esquecer do alerta freireano, em *Pedagogia do Oprimido*, de que a consciência do opressor está na consciência do oprimido.

cimento teórico das consequências do processo de alienação, mas também uma atitude emocional e afetiva de acolhimento do educando, a qual possibilitará a ele não reagir à violência simbólica de que vier a ser vítima. Por isto que estimular o uso do logos não censurado pelos alunos, dando a ele a oportunidade de criticar sua própria práxis e concepção de mundo em relação ao interesse comum, é uma forma prática de solidariedade com os educandos, que contribui para a emancipação intelectual deles.

Aceitar esse debate depende da atitude de cada professor no que se refere à sua responsabilidade ética para com o seu Co-humano. No entanto, esta responsabilidade ética para com o outro não surge somente a partir de uma contemplação positiva da vida social, mas sim é uma exigência da própria objetividade social, que determina que a vida de um dependa da dos outros e que cada ato tenha sua repercussão sobre a vida dos demais.

Para Heydorn (1995),¹⁹ uma das coisas indispensáveis à atividade educadora é que aquele que deseja educar o outro para a independência e juízo crítico também persiga em sua vida privada os mesmos objetivos que a sua profissão como educador dele exige, ou seja, ser independente e crítico. Ao demonstrar-lhes seu comprometimento, o educador cria uma relação de transparência em seu trabalho. Entretanto isso não é suficiente, pois, como também afirma Heydorn (1995), a atitude para com as determinações alienantes deve ser independente e apenas movida pela necessidade humana de realizar a essência do ser humano, sendo capaz de comportar-se com independência em relação a estes. Para esse autor, educar exige que o educador reproduza em sua práxis social a educação desejada, ou seja, o educar implica na autoeducação do docente. Senão vejamos:

É uma inversão dos verdadeiros fatores educacionais, quando se pretende orientar o professor em sua tarefa de educar jovens para a independência e o juízo crítico sem demonstrar seu compromisso com a realidade. No entanto, quando um professor não sabe convencer os educandos de sua responsabilidade, ele torna uma educação do caráter impossível.

19 Filósofo, Pedagogo e Pastor alemão, nascido no início do século XX e falecido na década 1970. De forte influência marxiana, praticou uma heresia fundindo os postulados políticos e filosóficos de Marx com a teologia cristã.

Educação é em última instância um ato totalmente silencioso, ela é a transmissão de forças que estão armazenadas na verdade do exemplo, e que sempre pressionam outros indivíduos a tomarem também, da mesma forma, uma decisão para si mesmo [...] (HEYDORN, 1995, p. 124).

Todavia, Marx, na Crítica da Filosofia do Direito de Hegel, diferentemente de Heydorn, em vez de “acreditar” que a educação seja um ato muito silencioso em que o puro exemplo tem a força determinante de levar o outro a adquirir sua humanidade, diz o contrário em sua crítica sobre a cegueira do povo alemão. Para ele:

[...] é necessário tornar a pressão do real mais intensa, na medida em que propicie a consciência da pressão, a vergonha mais cheia de vergonha, na medida em que a publiciza. [...] é necessário forçar desta forma essas relações petrificadas a dançarem, de tal forma que se cante para elas sua própria melodia. (MARX, 1968c, p. 381, tradução nossa).²⁰

Aumentar a pressão significa acelerar a dinâmica do processo historicamente necessário, em favor do proletariado, de modo que a lógica alienante possa ser superada. Como isso pode acontecer se, para Marx, o ser humano é educado pela lógica social? Esta afirmação de Marx inclui uma conclusão que, ao mesmo tempo, implica em uma denúncia do próprio princípio da determinação educativa da sociabilidade capitalista sobre o ser humano: a educação do ser humano na cotidianidade capitalista não o humaniza, pois o educa para reprodução da lógica societária que se opõe às suas demandas de espécie. Se a sociabilidade por si só não realiza a educação humana do ser humano, necessita, então, de uma determinação conscientemente orientada, que desperte no indivíduo a consciência de sua negação, à medida que implica em um despertar para consciência da necessidade da própria formação (humana). Se não há mais confiança na História e em suas relações, o indivíduo precisará aprender, de forma autônoma, a apropriar-se teoricamente de seu

20 “[...] Man muß den wirklichen Druck noch drückender machen, indem man ihm das Bewußtsein des Drucks hinzufügt, die Schmach noch schmachvoller, indem man sie publiziert. [...] man muß diese versteinerten Verhältnisse dadurch zum Tanzen zwingen, daß man ihnen ihre eigne Melodie vorsingt! Man muß das Volk vor sich selbst er-271 schrecken lehren, um ihm Courage zu machen.”

mundo, aprendendo a lógica deste em relação às suas demandas de espécie, a fim de poder intervir no real, sem simplesmente reproduzi-lo.

De acordo com Marx, a autorrealização da espécie humana, como já verificado anteriormente, é uma conquista e, como tal, sua realização depende de cooperação. Contudo a totalidade social não é alterada por uma simples associação entre os indivíduos. Ela necessita de uma ideia universal que faça com que as próprias pessoas emancipem-se humanamente em sua práxis social e desejem esta transformação para todos. Essa ideia é o próprio ser humano.

Considerações finais

Este ensaio partiu de uma questão aparentemente resolvida, qual seja, a de que todos têm uma clareza do que seja o ser humano, já que os textos educacionais raramente colocam em questão a necessidade de fazer este esclarecimento, discernindo sobre o conceito de ser humano.

O pluralismo identitário do ser social – étnico-racial, político, religioso, de gênero, sexualidade e outros – não deve estar descolado das referências identitárias de espécie, sob pena de se perder a possibilidade de desenvolver uma compreensão dessas diferentes identidades na perspectiva da emancipação humana. Por isto a construção de uma aporia interpretativa de afirmação identitária ser um enorme desserviço à emancipação do ser humano, visto que esta afirmação não conseguirá descolar-se do princípio da dominação, na medida em que está refém do antagonismo identitário.

Essa aporia interpretativa se constrói quando a necessidade de afirmação identitária funda-se na negação da identidade hegemônica, construindo sua retórica emancipatória sobre o pilar da dominação, na medida em que assume da identidade opressora a necessidade de negar aquela que lhe nega, caindo, desse modo, em uma cilada de difícil saída.

A assunção da ontologia humana como pressuposto para o desenvolvimento e a afirmação das diversas referências identitárias livra o ser humano da possibilidade de construir esse labirinto, cuja saída exige a exclusão da dominação, a reflexão e a luta pela formação e afirmação de suas identidades.

Heródoto, em seu Apólogo, conta a história de um povo que cegava seus escravos para que estes não se insurgissem. Assim, a criança nascida escrava tinha seus olhos vazados, crescendo num mundo que “naturalmente” fazia dos escravos cegos. Certa vez, partindo para uma terra distante, a fim de angariar mais riquezas e mais futuros escravos, levou consigo dezenas de escravos para garantir os cuidados da tripulação. Quando os senhores anos e anos depois retornaram de uma viagem a outras terras, os encontraram (filhos e netos) fortemente armados e treinados na arte da guerra, sendo assim quase dizimados. Quando estavam para perder a batalha, o comandante, aparentemente num ato de loucura, partiu com seu cavalo contra os revoltosos, empenou o cavalo e quando este levantou suas patas dianteiras, ele arremessou o seu chicote ao ar, estalando-o. Neste momento, todos depuseram as armas e ajoelharam-se, terminando, assim, a batalha.

Pergunta: Por que os integrantes do exército quase vencedor depuseram as armas e se renderam? Simplesmente porque eles não tinham superado em si o mesmo princípio dos senhores: a dominação. Enfim, o processo de formação e afirmação de uma identidade não deve desenvolver-se vinculado ao princípio da dominação, e isto só é possível se ele assumir a ontologia humana como referência identitária basilar, a qual possibilitará o convívio da totalidade das referências identitárias na medida em que as estimulará.

Nesse sentido, a referência da cultura como afirmação identitária não deve nem legitimar qualquer forma de dominação, nem instituir uma nova dominação com a busca da transformação de oprimidos em novos opressores, tal como vemos no axioma do Movimento Negro PODER NEGRO, pois um poder se exerce contra/sobre o outro e nunca com o outro. Considerando a tese marxiana de que a liberdade humana só pode ser alcançada coletivamente, ou seja, livre com e não livre de, a afirmação da identidade negra não será soberana se ela vincula-se à dominação, pois um ser supostamente livre, ao se relacionar com outro não livre, estará submisso à não liberdade do outro.²¹

Nesse sentido, a nossa defesa é a de que edu-

21 Não devemos nos esquecer da tese hegeliana da dialética do senhor e do escravo.

quem os educamos e nos educamos assumindo os atributos humanos como princípios educativos, orientando, assim, as nossas práxis social e pedagógica para a emancipação do ser humano. A assunção do trabalho, da consciência, da universalidade, da sociabilidade e da liberdade como princípios didático-pedagógicos exigirá do educador uma atitude de reconhecimento humano do educando, bem como do acolhimento de suas referências identitárias e

modos de interpretar o real como necessários e legítimos à formação humana do educando e de si mesmo.

Como afirmamos anteriormente, qualquer proposta de Educação Popular que se pretenda emancipatória deve fundar-se numa clara compreensão da ontologia humana, sem a qual a assunção da cultura como referência formativa não ultrapassará as fronteiras do senso comum.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. **Indagações sobre currículo** – educandos e educadores: seus direitos e o currículo. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag2.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2014.
- FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1967.
- _____. **Educação e mudança**. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1979.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- HEGEL, Friedrich W. G. **Fenomenologia do espírito**, 2004. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/gu006698.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2015.
- HEYDORN, Heinz-Joachim. **Gesamtes Werk**. Vaduz, Liechtenstein: Topos Verlage, 1995.
- LIMA, Eduardo Sales de. Paulo Freire: a pedagogia de uma vida. **Brasil de Fato**, São Paulo, 03 maio 2007. Disponível em: <<http://www.brasildefato.com.br/node/2509>>. Acesso em: 10 abr. 2015.
- MÁRKUS, G.: **Anthropology and marxism**. Assen: Van Gorcum, 1978.
- MARX, K. Thesen über Feuerbach. In: MARX, K; ENGELS, F. **Gesamtes Werk**. Band 03. Berlin: Dietz Verlag, 1968a.
- _____. Die Grundrisse der politischen Ökonomie. In: MARX, K; ENGELS, F. **Gesamtes Werk**. Berlin: Dietz Verlag, 1968b.
- _____. **Método da Economia Política**. Disponível em: <http://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/documento11Documento.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2015.
- _____. Zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie. In: MARX, K; ENGELS, F. **Gesamtes Werk**. Band. 1. Berlin: Dietz Verlag, 1968c.
- _____. Formen, die der kapitalistischen Produktion vorhergehen. In: MARX, K; ENGELS, F. **Gesamtes Werk**. Berlin: Dietz Verlag, 1968d. s. 396.
- _____. **Die Pariser Manuskripten**. Berlin: Dietz Verlag, 1968e.
- _____. **Die Verhandlungen des 6. rheinischen Landtags**. Berlin: Dietz Verlag, 1968f.
- _____. **O método da Economia Política**, 2010. Disponível em: <http://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/documento11Documento.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2015.
- _____. Die Deutsche Ideologie. In: MARX, K; ENGELS, F. **Gesamtes Werk**. Band 3. Berlin: Dietz Verlag, 1968g.

Recebido em: 10.12.2014

Aprovado em: 01.03.2015