



RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806 - ON LINE

Ano 2, Vol. I, Número 1, Jan-Jun, 2018, p. 49-67.

## FORMAÇÃO E PRÁXIS DO EDUCADOR: REFLEXÕES COM FOCO EM MARX, KANT E CONDORCET

Adan Renê Pereira da Silva, Thayza Wanessa Silva Souza Felipe & Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas

**Resumo.** O artigo propõe-se discutir as relações entre formação e práxis do educador com foco em três autores, Marx, Kant e Condorcet, por serem clássicos que permitem refletir acerca da temática. Para tanto, empreendeu-se leitura de determinadas obras consideradas “clássicas”. São elas: *O Capital*, *Sobre a Pedagogia*, *Relatório e Projeto de Decreto sobre a organização geral da instrução pública*. Em relação ao *O Capital*, dada sua extensão, privilegiaram-se os capítulos V, VIII, XI, XII e XIII, para que fossem pensados aspectos ligados ao trabalho docente. Como principal conclusão, pudemos atrelar, em um mesmo texto, questões que unem uma tríade: Onde? Com quem? Por quê?. No que toca ao *onde?*, refletindo sobre o trabalho, no que tange ao *com quem?*, refletiu-se sobre a criança em sua relação com o docente e, finalmente, no *por quê?*, averiguamos o ensino, o que nos leva a ensinar e quais os objetivos da educação. Notou-se que, mais do que propor respostas, encontramos perguntas relevantes para que o educador/educadora transforme seu trabalho em práxis, refletindo sobre o seu fazer.

**Palavras-chave.** Formação e práxis do educador; Marx; Kant; Condorcet.

**Abstract.** The article proposes to discuss the relations between formation and praxis of the educator with focus on three authors, Marx, Kant and Condorcet, because they are classics that allow to reflect about the theme. In order to do so, we undertook to read certain works considered "classic". They are: *Capital*, *On Pedagogy*, *Report and Draft Decree on the general organization of public education*. In relation to *Capital*, given its extension, Chapters V, VIII, XI, XII and XIII were privileged, so that aspects related to the teaching work were thought. As a main conclusion, we were able to link, in the same text, questions that unite a triad: Where? With whom? Because?. With regard to where ?, reflecting on the work, with regard to whom?, Reflected on the child in his relationship with the teacher and, finally, why ?, we investigate the teaching, which leads us to teach and what the objectives of education. It was noted that, rather than proposing answers, we find relevant questions for the educator to turn his work into praxis, reflecting on his doing.

**Keywords.** Educator's training and praxis; Marx; Kant, Condorcet.



RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806 - ON LINE

## INTRODUÇÃO

O artigo propõe-se discutir as relações entre formação e práxis do educador com foco em três autores, Marx, Kant e Condorcet, os quais, por subsidiarem reflexões acerca da formação e da práxis do educador, foram trazidos para diálogo. Tais escolhas, tanto dos autores, quanto das obras analisadas, permitem olhar as bases históricas e sociológicas que definem a profissão docente. Levou-se em consideração também o fato de serem três clássicos: autores que desafiam tempo e espaço, tornando suas produções referências sempre atuais para refletirmos sobre temas presentes em nosso cotidiano, inclusive no que tange o ensino nos diferentes níveis de ensino.

De modo geral, Marx contribui no sentido de pensar o conceito de trabalho, suas formas de organização e a situação específica da infância como referência para a escola. Kant atrela às bases materiais marxistas os princípios filosóficos que ajudam a historiar conceitos como “educar”, “formar”, com foco na perspectiva iluminista de idéias como “autonomia”, “liberdade”, “razão” e uma concepção de criança que em muito nos remete à noção de corporeidade e serve como base de muitas concepções modernas. Condorcet nos proporcionará uma análise da origem da instrução pública francesa no século XVIII. A importância se deve ao fato de que suas transformações impactaram e alteraram toda a sociedade ocidental moderna.

Metodologicamente, ressalta-se que determinadas obras foram privilegiadas para diálogo, por serem consideradas “clássicas”. São elas: *O Capital*, *Sobre a Pedagogia*, *Relatório e Projeto de Decreto sobre a organização geral da instrução pública*. Por serem muitas vezes extensas e ou de grande profundidade para análise, algumas delas foram “recortadas”, focando-se a análise em capítulos que ajudassem a propor reflexões mais coesas e densas. Tais recortes são apresentados no corpo do texto.



RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806 - ON LINE

## **Diálogos com Marx, Kant e Condorcet: práxis do docente no ensino.**

A obra *O Capital*, de Marx, apresenta alguns capítulos que, atendendo ao objetivo do presente artigo, foram aprofundados no que tange à apropriação. Entre eles estão o V, VIII, XI, XII e XIII.

No tocante ao Capítulo V, *Processo de trabalho e processo de produzir mais-valia*, há uma divisão em dois tópicos: o primeiro, o processo de trabalho ou o processo de produzir valores de uso e o segundo, o processo de produzir mais-valia. Assim, o capítulo define alguns conceitos importantes e ajuda-nos a visualizar a categoria trabalho e algumas de suas finalidades/objetivos.

Um aspecto propedêutico é a visualização de Marx da utilização da força de trabalho como o próprio trabalho. O trabalho é visto como um processo de que participam tanto o homem quanto a natureza (o homem age materialmente sobre a natureza) e que imprime forma útil à vida humana. Ao agir sobre a natureza, o homem modifica-se com ela.

O autor pressupõe o trabalho sob a forma exclusivamente humana, pelo fato de haver no trabalhador humano uma característica *sui generis*, aqui traduzida como *intencionalidade*. Expondo sobre os elementos que compõem o processo de trabalho, explicita-nos Marx (2013, p. 212):

Os elementos componentes do processo de trabalho são:

1. A atividade adequada a um fim, isto é, o próprio trabalho;
2. A matéria a que se aplica o trabalho, o objeto de trabalho;
3. Os meios de trabalho, o instrumental do trabalho.

O objeto universal do trabalho humano seria a terra, incluindo-se aí a água e Marx apresenta conceitos e explicações fundamentais para compreender o referido processo de trabalho e de produção de mais-valia, como o de matéria-prima (objeto de trabalho filtrado através de trabalho anterior), o meio de trabalho (coisa ou complexo de coisas que o trabalhador insere entre si mesmo e o objeto de trabalho e lhe serve para dirigir sua atividade para esse objeto), o produto (valor de uso, um material da natureza adaptado às necessidades humanas através da mudança de forma, qualidade fixa, na forma



*RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806 - ON LINE*

de ser, do lado do produto), valor de uso (produto de um trabalho tornando-se meio de produção de outro).

Marx percebe que o trabalho gasta seus elementos. O produto do consumo individual é, portanto, o próprio consumidor, e o resultado do consumo produtivo, um produto distinto do consumidor. À página 218 da obra citada, apresenta-se relevante ponderação:

O processo de trabalho, que descrevemos em seus elementos simples e abstratos, é atividade dirigida com o fim de criar valores de uso, de apropriar os elementos naturais às necessidades humanas; é condição necessária do intercâmbio material entre o homem e a natureza; é condição natural eterna da vida humana, sem depender, portanto, de qualquer forma dessa vida, sendo antes comum a todas as suas formas sociais.

Para entender a constituição da mais-valia, é necessário acompanharmos o raciocínio de que, sob o domínio capitalista, o processo de trabalho apresenta duas dimensões: a primeira, a de que o trabalhador trabalha sob o controle do capitalista, a quem pertence seu trabalho, a segunda, a de que o produto é propriedade do capitalista, não do produtor imediato (o trabalhador).

Dessarte, o referido produto é um valor de uso e deve produzir um valor excedente, denominada pelo autor de mais-valia. As definições aparecem com maior precisão à página 220:

Sabemos que o valor de qualquer mercadoria é determinado pela quantidade de trabalho materializado em seu valor de uso, pelo tempo de trabalho socialmente necessário à sua produção. Isto se aplica também ao produto que vai para as mãos do capitalista, como resultado do processo de trabalho. De início temos, portanto, de quantificar o trabalho materializado nesse produto.

Após lermos o exemplo dos fios, dado pelo autor, entendemos a necessidade do lucro que surge para o capitalista. O trabalhador precisa devolver ao patrão mais do que recebe. Entram aí os conceitos de valor de troca (pago para materialização do valor investido no trabalhador para produzir determinada quantidade de serviço) e valor de uso (o valor não acrescentado e que o trabalhador produz para além da necessidade inicial). Assim, depreende-se que a mais-valia origina-se de um excedente quantitativo de trabalho, da duração prolongada do mesmo processo de trabalho.



*RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806 - ON LINE*

No Capítulo VIII, o qual trata da jornada de trabalho, aparecem algumas discussões interessantes para continuar se pensando a categoria trabalho, seja por meio dos limites da jornada, seja da sede do capitalista pelo trabalho excedente, ou de outros pontos tangenciados, como comparação entre locais onde há e onde não há limites legais à exploração.

Ao se pensar no exercício da docência como trabalho, torna-se interessante acompanhar, com foco na perspectiva marxista, na escola como arena ideológica. Neste capítulo, por meio do exemplo da corvéia, já que o conceito de mais-valia aparece na corvéia com uma forma “independente, palpável”, nos termos originais, pôde-se observar como um “dia de trabalho” torna-se tão dispare para o capitalista e para o trabalhador. Para o primeiro, um dia de trabalho é aquele que tira o maior proveito possível do valor de uso da mercadoria, enquanto que para o segundo, “Quando prolongas desmesuradamente o dia de trabalho, podes num dia gastar, de minha força de trabalho, uma quantidade maior do que a que posso recuperar em três dias. O que ganhas em trabalho, perco em substância” (p. 272).

O educador, também trabalhador, trabalha sob a égide do capital, o que muitas vezes torna seu trabalho praxe e não práxis. Pensando-se no processo de formação, acaba-se por inferir que essa formação também termina por ser um processo reprodutivo de velhas estruturas, porque também espaço de reprodução de arenas ideológicas, muitas vezes sequer notadas como presentes.

Neste capítulo, alguns elementos acabam saltando aos olhos, por mostrarem toda a historicidade do processo de exploração do homem pelo homem: expressiva carga horária de trabalho à época (como os relatos de 60 horas semanais), os episódios envolvendo os inspetores de fábrica (p. 278) que ajudam a mostrar como o capitalista encontra subterfúgios para arrancar mais tempo de trabalho do operário, burlando, inclusive, questões legais. Até mesmo em tempos de crise (nada mais atual considerando o contexto brasileiro dos dias de hoje), os capitalistas acham meios para explorar o proletariado, tudo com o objetivo de mais-valia por meio do trabalho excedente. Também o exame de Marx sobre o trabalho infantil deixa-nos em dificuldade de não ler o texto sob um olhar anacrônico, afinal, como não se chocar com o relato de quinze horas de trabalho



RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806 - ON LINE

por dia para um garoto de 7 anos ou com o relato do sofrimento no trabalho de um empregado da padaria?

No Capítulo XI, Marx aborda a *cooperação*. Em sua perspectiva, apesar do modo de trabalho não ter sido alterado, o emprego simultâneo de um número relativamente grande de trabalhadores provoca uma revolução nas condições do processo de trabalho. “Construções onde muitos trabalham, depósitos para matéria-prima [...] recipientes, instrumentos, aparelhos [...] que servem a muitos simultânea ou alternadamente, em suma, uma parte dos meios de produção é agora consumida em comum no processo de trabalho (MARX, 2013, p. 377). A cooperação analisada pelo autor está estritamente associada à divisão social do trabalho. No presente capítulo a cooperação é definida como a concentração de numerosos trabalhadores que, atuando juntos, formam um único processo. Ou seja, os trabalhadores passam a trabalhar em cooperação.

Para melhor esclarecer sua perspectiva, o autor aborda um esquadrão de cavalaria que trabalha em equipe e junta suas forças. Sendo assim, a cooperação do trabalho é muito mais do que apenas a somas das partes.

Em sua análise, o processo de cooperação sempre esteve presente no decorrer da história, mas é no capitalismo que ela pode ser explorada. Nesse novo contexto, o trabalho em cooperação irá demandar do capitalista um viés organizacional, uma ordem e harmonia, ou seja, se remete ao processo de disciplinamento dos trabalhadores.

É exatamente a sincronização e cooperação que levará o capital a conseguir as seguintes vantagens: produzir com um maior grau de habilidade e intensidade; economizar meios de trabalho, como por exemplo uma mesma instalação que serve para vários operários; aumenta a força mecânica dos trabalhadores, bem diferente da força deles isolados; e agora unidos os trabalhadores conseguem realizar ações que antes jamais conseguiriam. Sendo assim como afirma o próprio Marx (2013, p. 388): “A cooperação é a forma fundamental do modo de produção capitalista”.

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806 - ON LINE

Continuando sua análise no Capítulo XII, quando o capitalista agora reúne em sua fábrica seus trabalhadores e onde cada um deles realiza diferentes funções na produção de uma mercadoria, ele, da cooperação, estabeleceu a *divisão do trabalho e manufatura*.

A manufatura, portanto, se origina e se forma, a partir do artesanato, de duas maneiras. De um lado, surge da combinação de ofícios independentes diversos que perdem sua independência e se tornam tão especializados que passam a constituir apenas operações parciais do processo de produção de uma única mercadoria. De outro, tem sua origem na cooperação de artífices de determinado ofício, decompondo o ofício em suas diferentes operações particulares, isolando-as e individualizando-as para tornar cada uma delas função exclusiva de um trabalhador especial. (MARX, 2013, p. 393).

A manufatura acabou aumentando os instrumentos utilizados no processo de trabalho, mas eles tornaram-se cada vez mais técnicos, pois foram reduzidos a apenas uma única função. Nesse processo, ao determinar tarefas repetitivas, a força de trabalho acaba ganhando com o decorrer do tempo mais precisão e intensidade. O trabalhador passa a executar somente uma função durante todo o processo de produção de uma mercadoria. Assim, ao trabalhador não será mais necessário se dedicar a aprender um ofício, pois sua obrigação será realizar apenas uma tarefa de todo o processo.

A manufatura toma para si a força do trabalhador e o “mutila” ao levá-lo a desenvolver apenas uma habilidade parcial. Não foram apenas as funções que foram repartidas, mas o trabalhador também, pois acaba se transformando em um trabalhador parcial.

É fácil perceber que a divisão manufatureira do trabalho foi recurso utilizado para produzir uma quantidade maior de mercadorias com a mesma força de trabalho. Mais mercadorias, sendo produzidas por um custo menor, significam mais acumulação do capital. No entanto, essa forma organizacional ao atingir certo grau de desenvolvimento criou divergências com as novas demandas que a nova divisão de trabalho tinha ela mesma gerado.

[...] a divisão manufatureira do trabalho, produziu, por sua vez, máquinas. Estas eliminam o ofício manual como princípio regulador da produção social. Assim, não há mais necessidade técnica de fixar o trabalhador a uma operação parcial, por toda a vida. E caíram as barreiras que aquele princípio opunha ao domínio do capital (MARX, 2013, p. 424).

Continuando sua análise no capítulo XII, Marx agora irá adentrar em um novo contexto, o da *maquinaria e a indústria moderna*. Agora, em vez de trabalhar



*RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806 - ON LINE*

manualmente, o capital irá impor ao operário que trabalhe com uma máquina. Nesse novo processo dois fatores precisam ser pensados: fica nítido que, com o emprego das máquinas ao processo de produção, irá aumentar consideravelmente a produtividade do trabalho, mas deve ser refletido se tal emprego irá aumentar ou não a força de trabalho.

O capital quando incorpora a máquina tem como finalidade baratear as mercadorias, ou seja, é mais um meio de produzir mais valia. Assim como outros mecanismos, a maquinaria transfere seu próprio valor ao produto, torna-se num componente de valor do produto. Sendo assim, ao invés de deixá-lo mais barato acaba por encarecê-lo. Além disso, no citado estágio analisado por Marx, os produtos desenvolvidos pelas máquinas possuem muito mais valor do que aqueles produzidos pelo trabalho artesanal.

A revolução industrial na perspectiva de Marx deixa para o trabalhador, no primeiro momento, apenas o ofício de vigiar a maquinaria para caso ocorresse algum erro. O trabalhador que sabia operar apenas uma ferramenta foi trocado por uma máquina que realiza diversas funções ao mesmo tempo. Posteriormente, o contexto é alterado de algumas máquinas que funcionavam juntas, para um super complexo onde as máquinas passam a se completar em seu desempenho:

A produção mecanizada encontra sua forma mais desenvolvida no sistema orgânico de máquinas-ferramentas combinadas que recebem todos os seus movimentos de um autômato central e que lhes são transmitidos por meio do mecanismo de transmissão. Surge, então, em lugar da máquina isolada, um monstro mecânico que enche edifícios inteiros e cuja força demoníaca se disfarça nos movimentos ritmados quase solenes de seus membros gigantescos e irrompe no turbilhão febril de seus inumeráveis órgãos de trabalho (MARX, 2013, p. 438).

A partir das análises de Marx (2013), é possível compreender ser com a introdução de máquinas que o capitalista pôde resolver os problemas que tinha em relação ao tempo e às jornadas de trabalho. É na indústria moderna, abordada pelo autor, que se estabelece a diferenciação entre trabalho manual e intelectual. O operário se viu perdido, pois sua pequena habilidade nada representava diante dos avanços da ciência.



RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806 - ON LINE

A partir de então, trabalhadores de diferentes idades e sexos se encontram subordinados ao ritmo das máquinas e à disciplina do novo ambiente de trabalho. O capitalista desenvolve ao seu gosto um regulamento da fábrica, onde tudo se resolve com descontos salariais.

Foi durante o século XVII que, pela Europa, ocorreram revoltas dos trabalhadores, principalmente contra o emprego das máquinas. Foi preciso um tempo para que eles pudessem compreender que o grande problema não era a máquina em si, mas como ela estava sendo empregada pelo capitalista e toda a sua exploração.

E é por intermédio das análises de Marx (2013) que podemos compreender todas as consequências que o emprego da máquina e a indústria moderna trouxeram para os trabalhadores. De início eles são, em grande número, substituídos. Os poucos que ficam se vêem transformar-se em instrumentos escravos da máquina; a jornada de trabalho é prolongada cada vez mais; mulheres e crianças também passam a ser escravas do capital. Todo esse sofrimento causado pelo desejo de obter mais-valia em número cada vez maior.

Essas e outras questões ajudaram-nos a encontrar a atualidade da obra marxista, pensando-a realmente como um clássico, ou seja, uma obra que transcende tempo e espaço. Mais do que nunca, torna-se necessário pensar o que é a escola, qual sua função, quem é o educador, como ele se forma, como a estrutura o tensiona e o desafia. Ao se pensar na função da educação básica, como receptáculo da formação da cidadania, tal reflexão se torna ainda mais necessária.

Entendendo-se práxis como prática refletida, no sentido de alteração da natureza por meio da conduta e enquanto repensar da teoria, tais questionamentos também precisam ser trazidos e discutidos no contexto amazônico, ambiente multicultural por excelência e, portanto, ainda mais desafiador para um trabalho que fuja da alienação provocada pelo capital.

Passa-se agora a algumas implicações da obra kantiana, *Sobre a Pedagogia*. Entre os vários pontos que poderiam ser elencados a partir da leitura, optou-se, por se tratar de um diálogo que tem por tema formação e práxis do educador, em especial sob o viés na educação básica, pensar na concepção que o autor traz da educação. Tal conceito aparece logo na introdução: “por educação entende-se o cuidado de sua infância [do



*RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806 - ON LINE*

homem] (a conservação, o trato), a disciplina e a instrução com a formação. Conseqüentemente, o homem é infante, educando e discípulo”. (KANT, 2011, p. 11).

Desta concepção emana uma visão de uma passagem da animalidade para a humanidade. A educação seria civilizatória, a disciplina, importante, e todo esse processo seria efetivado com foco na elaboração de conceitos imprescindíveis, como a liberdade (inclinação natural humana), uma teoria da educação, uma razão priorizada: a educação torna-se prática e aperfeiçoamento, com uma finalidade moral, o homem deve produzir o bem.

Para tanto, a educação avança gradualmente, a partir do trabalho das gerações anteriores, sendo uma arte da qual se incumbe a Pedagogia. Tal arte deverá ser raciocinada, um estudo, visando educar para o futuro: há uma educação física (aqui ganha força a ideia de corporeidade, comum aos animais) e uma educação prática (moral, referente à liberdade, de caráter teleológico). Por isso, a divisão da obra, após essa introdução, em um tópico sobre educação física (a qual consistirá nos cuidados materiais prestados às crianças pelos pais, amas-de-leite ou babás), recheada de interessantes teorias sobre alimentação, corpo e cuidado e, em uma próxima parte, sobre a chamada educação prática (com destaque para a visão do autor acerca da moralidade ligada ao caráter).

Uma obra também atemporal, por isso, também, um clássico. Para além do caráter material já explorado, Kant nos chama atenção quanto à forma: como diz o que diz. As minúcias, os detalhes das observações também chamam nosso percepto para outras questões que o educador deve se fazer: para quem eu ensino? Quem é o ser que aparece em frente a mim? Por que educo? Qual a finalidade do educar? Como dito, uma obra de cunho filosófico. E, como tal, leva-nos ao exercício fundamental da Filosofia: a indagação. A ideia de razão que ilumina é patente em toda obra. Como pensa o educador e por que o pensa da forma que o concebe são temas sobre a pedagogia que a obra nos leva a refletir.

Reflexão interessante sobre o papel do educador na obra kantiana aparece nas palavras de Wendt (2012, p. 18):



*RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806 - ON LINE*

Com a passagem do professor de um profissional dotado de autoridade para um agente autoritário que usa da disciplina como ferramenta despótica, chega-se ao ponto mais crítico da relação pedagógica onde o educador tornar-se um limitador das liberdades, em todos os sentidos, seja de expressão ou pensamento. Assim sendo, toda e qualquer possibilidade dos educadores auxiliarem seus educandos a tornarem-se sujeitos autônomos é descartada do processo pedagógico [...] Como termos sujeitos capazes de interpretar suas vidas, interpretarem o meio em que vivem e convivem, se não lhes é oportunizado que se expressem enquanto tais? Se a prática do educador não dá vazão a este tipo de experiência que preze pela democracia e compreenda o educador apenas como um mero transmissor e o educando como o único receptor no processo educativo, como esperar que as futuras educadoras e educadores consigam operar de uma forma não disciplinatória-autoritária junto às crianças e adolescentes? Quais os caminhos para chegar a uma prática educativa realmente democrática? São estas perguntas que se crê com o resgate do pensamento clássico poderemos encontrar algumas respostas, mesmo que parciais. Entretanto, que servirão de base para o início da mudança, e neste horizonte que o autor tema deste trabalho mostra seu valor pedagógico, pois como bem coloca: “A disciplina é o que impede ao homem desviar-se do seu destino, de desviar-se da humanidade, através das suas inclinações animais” (KANT, 2006, p. 12)

Antes de adentrarmos na obra de Condorcet (2010), *Relatório e Projeto de Decreto sobre a Organização Geral da Instrução Pública*, é importante termos algumas coisas em mente. Todo o conjunto de transformações que aconteceram na Europa no processo de transição para a Modernidade culmina em conflitos sociais. Partindo da análise empreendida por Marx (2013), as bases da consolidação do capitalismo, o Iluminismo e a Revolução Industrial mudaram não apenas a forma do homem produzir e viver desse período, mas também a maneira dele pensar. Além de toda a expansão do comércio, o desenvolvimento das ciências e de novas ideias levaram a uma revolução também intelectual na sociedade capitalista.

No contexto do século XVIII duas nações se apresentam envolvidas em revoluções que trariam importantes mudanças. Na Inglaterra, como analisada por Marx (2013), encontramos as mudanças tecnológicas e econômicas que caracterizaram uma transformação do sistema de produção, deixando de ser agrário, artesanal e manufatureiro, para se tornar um sistema industrial onde prevalece as máquinas e as fábricas. É nessa fase que se consolida a diferença entre ricos e pobres e emerge a burguesia como um novo poder dentro da sociedade moderna.

Na França, as revoluções do século XVIII efetivaram-se principalmente nos campos social e político. A burguesia francesa com seu poder consolidado pela Revolução



RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806 - ON LINE

Industrial exigia mais participação na política, até então nas mãos da nobreza e da Igreja. Sendo assim, a alta burguesia apoiada por intelectuais de base iluminista se une às classes pobres que mais sofriam na sociedade francesa, iniciando uma onda de revoluções.

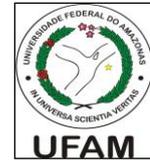
Após 1789 e sua revolução, algumas transformações foram extremamente importantes na França, como o poder que deixou de ser centrado no rei e o clero que deixou de influenciar no processo de formação dos sujeitos. Nesse novo contexto, se tornou prioridade reestruturar o país e suas bases políticas, econômicas, sociais, etc. Assim, houve a necessidade de formar e educar esse novo homem que viveria na nova sociedade.

Muitos foram os teóricos que lançaram ideias no processo de formação de um novo homem. No entanto, aqui destacaremos uma especial atenção a Marie-Jean-Antoine-Nicolas Caritat, o Marquês de Condorcet, mais especificamente suas ideias contidas na obra *Escritos sobre a instrução pública: “Relatório e projeto de decreto sobre a organização geral da instrução pública”* e *“Reflexões e notas sobre a educação”*. (2010).

Marie-Jean-Antoine-Nicolas Caritat, mais conhecido como Condorcet, nasceu em 17 de setembro de 1743 em Ribemont. Foi criado em um ambiente familiar avesso às ideias revolucionárias que, posteriormente, abraçaria. Ainda criança foi consagrado à Virgem e fez seus estudos em colégios da Companhia de Jesus, ordem religiosa que mais tarde combateria. Com 11 anos ingressou no colégio parisiense de Navarre e tempos depois sustentou sua tese diante de D’Alembert (CONDORCET, 2010).

[...] passou a conviver com esse enciclopedista e outros filósofos como Condillac, Diderot, Voltaire, Héliécio e Turgot. Militante das *luzes*, foi tomado pela convicção de que a revolução moral deveria ser implacável com os preconceitos sociais, cujas origens se radicavam, segundo ele, na religião. Por esse caminho assumiu uma postura política anticlerical (CONDORCET, 2010, p. 2-3).

Durante o período revolucionário na França, Condorcet escreveu o *Relatório e Projeto de Decreto Sobre a Organização Geral da Instrução Pública*, que foi apresentado à Assembléia Nacional nos dias 20 e 21 de abril de 1792. Nomeado para a comissão constituinte, elaborou também um Projeto Constitucional. No entanto, a versão aprovada desagradou Condorcet, que afirmou ser necessário alertar os franceses contra a ameaça



RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806 - ON LINE

que pairava sobre a liberdade. Como resultado, foi perseguido e passou a viver na clandestinidade até março de 1794, quando foi descoberto e preso. As justificativas sobre sua morte oscilam entre suicídio e esgotamento físico (CONDORCET, 2010).

Condorcet integra o grupo de pensadores iluministas europeus que tutelavam por uma sociedade onde os homens fossem livres. Dentro da Assembléia Legislativa francesa ele elabora um *Plano de Instrução Pública*, que tinha como objetivo alcançar todas as classes sociais, principalmente os mais pobres que eram praticamente excluídos de qualquer forma de instrução e educação.

O objetivo do filósofo em seu plano era sanar alguns problemas que o homem do seu tempo estava passando. Ou seja, para Condorcet, *igualdade e liberdade*, propostas pela Revolução, só seriam efetivadas de fato quando fossem alcançadas por todos os cidadãos franceses, e que só existiria um caminho que o homem poderia exigir tais direitos e aplicá-los: a instrução. É com ênfase nesse novo modelo que surgiu a necessidade da instrução pública que fosse um direito para todos e uma obrigação do Estado. Note-se a presença desse pensamento do autor inclusive na atual Constituição Federal brasileira.

A proposta de instrução pública de Condorcet pretendia garantir o acesso de todos os cidadãos à escola, gerando assim uma igualdade universal, como também seria um mecanismo para desenvolver os talentos individuais e o aperfeiçoamento do homem:

Oferecer a todos os indivíduos da espécie humana os meios necessários de prover suas necessidades, de assegurar seu bem-estar, de conhecer e exercer seus direitos, de entender e executar seus deveres. Assegurar a cada um a oportunidade de aperfeiçoar seu engenho, de tornar-se capaz para as funções sociais às quais tem direito de ser convocado, de desenvolver toda a extensão dos talentos que recebeu da natureza para estabelecer uma igualdade de fato entre os cidadãos e tornar real a igualdade política reconhecida pela lei; [...] E, por esse meio, contribuir para um aperfeiçoamento geral e gradual da espécie humana, finalidade última para a qual toda instituição social deve ser dirigida (CONDORCET, 2010, p. 22-23).

Condorcet (2010, p. 25) divide o ensino em cinco graus de instrução, sob as seguintes designações: “1º Escolas primárias; 2º Escolas secundárias; 3º Institutos; 4º Liceus; 5º Sociedade nacional das ciências e artes”. Para o autor, no contexto de seus escritos, a obrigatoriedade do ensino era voltada apenas para o primário, já que as escolas secundárias eram direcionadas às crianças de famílias que poderiam proporcionar mais



RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806 - ON LINE

anos em sua educação. Sendo assim, pelo primeiro grau todos deveriam necessariamente passar:

Ensina-se, nas escolas primárias aquilo que é necessário a qualquer indivíduo para se conduzir por si mesmo e gozar da plenitude dos seus direitos. Esta instrução será suficiente mesmo aos que aproveitarão as lições dadas aos homens para torná-los capazes de exercer as funções públicas mais simples, às quais é bom que todo cidadão possa ser convocado [...]. (CONCORCET, 2010, p. 25).

É possível perceber que o autor entende a escola como um meio necessário na construção do homem como sujeito autônomo, pois é lá onde ele aprenderia a pensar e viver por meio da sua razão. Como ele afirma: “Nem a Constituição francesa, nem mesmo a Declaração dos Direitos serão apresentadas a qualquer classe de cidadão como tábuas descidas do céu, que é preciso adorar e crer” (2010, p. 26). Além disso, compreende-se a preocupação de formar o novo homem que participaria da sociedade, desempenhando funções do estado. Ou seja, o acesso à instrução para todos busca formar sujeitos livres e ativos.

Cristina Foroni Consani e Joel Thiago Klein (2014, p. 121), em seus estudos sobre Condorcet e Kant, abordam a esperança que Condorcet possuía no aperfeiçoamento tanto do homem como da sociedade:

Os conceitos de igualdade e de liberdade mostram como a filosofia política de Condorcet é alimentada por sua filosofia da história, na qual a esperança fundada na razão ocupa o status de uma “quase certeza” a respeito do progresso e da capacidade de aperfeiçoamento, tanto dos indivíduos quanto das sociedades. Isso lhe permite elaborar uma proposta política que aposta no potencial do indivíduo como cidadão virtuoso, capaz de participar ativamente na política e no processo de tomada de decisões em prol do interesse comum. Democracia e esclarecimento andam *pari passu*. A opção republicana democrática não é possível sem a existência de um povo instruído; todavia, ela é parte do próprio processo de aperfeiçoamento individual e social.

Condorcet buscou anular toda e qualquer forma de exclusão que poderia limitar o acesso à educação de algum setor da sociedade. A instrução pública deveria estar ao alcance de todos e seria uma forma de unir diferentes setores da sociedade, como burguesia, trabalhadores rurais, operários, etc. Ou seja, a universalidade da educação como direito e obrigação romperia com as contradições sociais existentes, cabendo ao poder público como seu dever viabilizar o acesso a instrução pública a todos os cidadãos, independente de classe social.

*RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806 - ON LINE*

Um dos pontos mais importantes dos escritos de Condorcet era o seu posicionamento em relação à obrigatoriedade do Estado em ofertar o acesso à instrução pública para todos os cidadãos, assim como dar subsídios para sua implementação. No entanto, apesar de delegar ao Estado esse dever, o autor era totalmente contra o controle do Estado no processo de formação. Ao Estado caberia apenas a função de manter a sua estrutura, mas caberia a uma agremiação de homens civis de diferentes áreas do conhecimento, como letras, ciências, e filosofia (*Sociedade Nacional das Ciências e das Artes*), organizar o processo de formação, para que assim não fosse permitida nenhuma interferência nem no conteúdo nem nos professores, garantindo a independência do processo educativo em relação ao Estado ou qualquer outra interferência de setores da sociedade.

[...] sociedade nacional das ciências e das artes, instituída para fiscalizar e dirigir os estabelecimentos de instrução, para ocupar-se do aperfeiçoamento das ciências e das artes, para recolher, encorajar, aplicar e difundir as descobertas úteis. Não é mais da instrução particular das crianças ou mesmo dos homens, que se trata; é do espírito humano, que é preciso preparar com novos meios de acelerar o processo e de multiplicar as descobertas úteis [...] (CONDORCET, 2010, p. 34).

Na sociedade moderna a escola se apresenta como um mecanismo de poder do Estado, contexto que Condorcet se mostrava contra. Para o autor, “os estabelecimentos que o poder público sanciona devem ser tão independentes quanto possível de toda a autoridade política” (CONDORCET, 2010, p. 23). Além disso, o Estado não poderia frear o desenvolvimento de novas ciências e o ensino de teorias que fossem opostas à política do momento. Ou seja, é possível entender que o filósofo busca evitar os interesses particulares de governantes sejam impostos.

A confiança que Condorcet possuía na razão também é analisada por Consani e Klein (2014, p. 113-114). Segundo os autores:

Condorcet pensa a razão por meio de sua aplicação aos objetos e, deste modo, ela nunca existe apenas na realidade dos atos de conhecimento. Dito de outro modo, a razão não aparece como um absoluto, mas como um instrumento por meio do qual é possível conhecer a verdade. Isso significa que a faculdade da razão pode se desenvolver por meio dos conhecimentos que ela alcança e que não tem limites pré-definidos. Na base dessa consideração está uma concepção teleológica da razão e da natureza, de forma que uma vez estando a razão liberta dos grilhões da superstição (algo que Condorcet acredita ter mostrado



*RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806 - ON LINE*

que aconteceu na nona época), ela tende a continuar se aperfeiçoando e se esclarecendo gradativamente e indefinidamente.

É possível compreender nas análises do autor seu desejo de tornar os indivíduos livres, independentes de qualquer forma de poder que limitem o uso da razão. Ou seja, a escola não pode ser usada como mecanismo que molde sujeitos passivos. Ao contrário, ela deve participar ativamente na instrução de sujeitos, na construção de sujeitos autônomos e livres, além de poder desenvolver aptidões específicas de cada criança.

No tocante à moral, Condorcet (2010, p. 29) demonstra uma grande preocupação: “Os princípios da moral ensinados nas escolas e nos institutos serão aqueles que, fundados sobre nossos sentimentos naturais e sobre a razão, pertence igualmente a todos os homens”. A partir do momento que o indivíduo torna-se esclarecido, ele conhecerá seus direitos e deveres independentes de qualquer dogma religioso, devendo, dessa forma, não haver uma ligação entre instrução moral com pressupostos religiosos.

Deve-se cuidadosamente separar esta moral de toda e qualquer relação com as opiniões religiosas de uma seita particular, porque, de outro modo, seria preciso dar a essas opiniões uma preferência contrária à liberdade. Somente os pais podem ter o direito de ensinar essas opiniões, ou antes, a sociedade não tem o direito de impedi-los (CONDORCET, 2010, p. 31).

Qualquer assunto religioso deve permanecer fora de qualquer iniciativa do Estado, que assim o cidadão possa ser de fato livre para exercer qualquer culto de sua escolha. Tal premissa de Condorcet reforça a não realização de cultos religiosos nas escolas, pois devem ser ensinados apenas nos templos específicos de cada religião. Além disso, a responsabilidade da escolha religiosa para a criança cabe aos pais, e não ao Estado, como uma forma de apropriar-se do direito de ter uma consciência livre:

É, pois, rigorosamente necessário separar da moral os princípios de toda a religião particular, e não admitir na instrução pública o ensino de qualquer culto religioso. Cada um deles deve ser ensinado nos templos, por seus ministros. Os pais qualquer que seja sua crença, qualquer que seja sua opinião sobre a necessidade de tal ou qual religião, poderão então, sem repugnância, enviar seus filhos aos estabelecimentos nacionais. E o poder público não terá usurpado os direitos de consciência sob pretexto de esclarecê-la e de conduzi-la (CONDORCET, 2010, p. 30).

O processo de instrução deveria, enfatizando-se a concepção do autor, livrar-se de todo e qualquer dogma religioso, pois a educação deveria ser ministrada por homens que se baseiam no uso da razão. Posteriormente, Condorcet reforça tal perspectiva, quando



RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806 - ON LINE

analisa sobre a escolha dos mestres no processo educativo. Para ele, os bispos não podem ser responsáveis pelo processo de instrução, só assim seria possível anular qualquer possibilidade de influência:

Eles (os bispos) escolheriam os padres das suas dioceses, criados nos seus seminários, educados nos seus disparates e nas suas perseguições, alimentados na mais abjeta submissão e nos desatinos dos bispos, que considerariam o trabalho de educar os jovens um emprego passageiro que se pode realizar sem zelo, sem cultura, mas bastante bom para formar novos escravos para os prelados. (CONDORCET, 2010, p. 102).

Além de analisarmos o primeiro ponto importante da obra de Condorcet (2010), que seria a função do conhecimento e como ele pode ser organizado na escola, outro ponto primordial da obra analisada é o sujeito a quem se ensina – *a criança*. Nesse processo educacional o autor nos chama atenção pela sua preocupação com o desenvolvimento da criança, com o processo de experimentação, formação moral, sensível e intelectual.

Embora o autor demonstre sua preocupação na forma que os indivíduos eram tratados, mostrando caminhos e alternativas para que todos fossem atingidos pela educação de forma universal, Condorcet (2010) também demonstra ser importante levar em conta as questões particulares de cada indivíduo no processo educacional, sendo os conhecimentos limitados àqueles que forem de maior utilidade para as crianças, ou os que elas demonstrem possuir maior interesse.

Quanto aos estudos necessários para o desenvolvimento de suas aptidões, será preciso limitar o que têm de aprender apenas àquilo que esteja mais conforme a eles, que seja mais adequado à natureza e à força de seus intelectos. Pode-se, por conseguinte, propor um curso geral de educação que possa servir a todas as crianças, mas ele não deve ser ensinado a todas, nem integralmente, nem da mesma maneira (CONDORCET, 2010, p. 64).

Encontramos um posicionamento importantíssimo da Educação em Condorcet. A escola pública deve ser um ambiente capaz de ampliar os talentos dos alunos e desenvolver suas faculdades mentais com foco nos assuntos que mais lhe interessa, sempre respeitando o limite e a capacidade de cada um, suas especificidades e considerando suas potencialidades.

A preocupação do autor também reconhece as diferentes formas metodológicas e facilidade, ou não, que as crianças possuem para reter determinados assuntos. Para ele, o



RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806 - ON LINE

método de aprendizagem não deve ser o mesmo para todas as ciências. Deve ser ensinado apenas aquilo que a criança pode entender tão bem que seja capaz de reter. Além disso, há crianças que, embora dotadas do poder da inteligência, são por natureza ou por ausência de estímulo incapazes de qualquer empenho. Essas devem receber uma dedicação especial para que seu interesse possa ser despertado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do presente texto foi discutir as relações entre formação e práxis do educador com foco em três autores: Marx, Kant e Condorcet. Para tanto, estabeleceu-se um diálogo partindo-se das obras *O capital*, *Sobre a Pedagogia*, *Relatório e Projeto de Decreto sobre a organização geral da instrução pública*. Foram analisadas as principais ideias propulsoras de reflexões sobre o ensino, sempre que possível remetendo-se à educação básica, enfatizando-se a formação e práxis do educador.

Por meio do diálogo com os autores, importantes questões puderam ser trabalhadas. Em Marx, conseguiu-se visualizar a categoria trabalho como importante definição para o trabalhador da docência, entendendo-se a necessidade de um constante repensar sobre como o professor age e o motivo de assim agir, problematizando a frequente alienação a que está submetido e como fazer para superá-la, passando-se da praxe para a práxis.

Em Kant, pudemos elencar uma série de indagações que o professor da educação básica pode fazer sobre a criança posta à sua frente, especialmente acerca da natureza infantil e de como lida com a questão da disciplina. Entende-se que, ainda que cada docente tenha diferentes respostas, o simples fato de respondê-las já funciona como um disparador de natureza ética para a prática cotidiana, redundando em novas formas de pensar e de agir.

Finalmente, destacamos o posicionamento de Condorcet, autor que se mostra extremamente importante e atual para todos que trabalham na área da educação, entre outros motivos, pelo modo como compreende o objetivo da educação: desenvolver as faculdades intelectuais e morais de uma criança, de modo que ela saiba os seus deveres e os motivos pelos quais deve cumpri-los, a fim de que tenha coragem para suportar as adversidades, tendo discernimento para levar uma vida tranquila e independente, sendo capaz de adquirir por si mesma os conhecimentos que podem ser úteis para sua felicidade. Também se mostrou patente o modo como o atual sistema constitucional brasileiro empreendeu ideias já antevistas por Condorcet.

Dessa forma, pudemos atrelar, em um mesmo texto, questões que unem uma tríade: onde? Com quem? Por quê?. No que toca ao *onde?*, pensamos sobre o trabalho,



*RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806 - ON LINE*

no que tange ao *com quem?*, refletiu-se sobre a criança em sua relação com o docente e, finalmente, no *por quê?*, averiguamos o ensino, o que nos leva a ensinar e quais os objetivos da educação. Nesse sentido, a ordem exposta seguiu a ordem das perguntas: Marx, Kant e Condorcet.

Tendo em vista o exposto, pôde-se confirmar o caráter de “clássico” atribuído aos teóricos. Ainda que postos em contextos históricos próprios, destacados no corpo desse texto, os três em muito continuam a contribuir para pensarmos questões atuais. Deseja-se que o leitor desse artigo também se sinta estimulado a dialogar com esses autores, desse mesmo lugar do qual partimos ou de outros, visto que tal diálogo ajuda a aguçar nosso senso crítico e estimula-nos a responder uma importante questão: que educação queremos, para quem e por qual motivo?

## REFERÊNCIAS

- CONDORCET, Marie Jean Antoine Nicolas de Cariat. **Relatório e Projeto de Decreto sobre a Organização Geral da Instrução Pública**. Trad. Fani Goldfarb Figueira. Campinas/SP, Autores Associados, 2010.
- CONSANI, Cristina Foroni, KLEIN, Joel Thiago Klein. Condorcet e Kant: a esperança como horizonte do projeto político. **Kriterion**, Belo Horizonte, nº 129, Jun./2014, p. 111-131.
- MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Trad. Reginaldo Sant’Anna. – 31ª Ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2013.
- KANT, Emanuel. **Sobre a Pedagogia**. Trad. Francisco Cock Fontanella. Piracicaba/SP, Editora Unimep, 2011.
- WENDT, Cristiano Eduardo. Iluminismo pedagógico: disciplina, educação e moralização em Kant. **Revista Espaço Acadêmico** – nº 134 – julho de 2012.

**Recebido em 20/4/2018. Aceito 20/6/2018.**

**Sobre os autores e contato:**

**Adan Renê Pereira da Silva** - Psicólogo, doutorando do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Amazonas, especialista em História da Saúde na Amazônia pela Fiocruz, professor dos cursos de Pós-graduação da Faculdade Salesiana Dom Bosco, psicólogo concursado na Universidade Federal do Amazonas e da Secretaria Estadual de Saúde. E-mail: adansilva.1@hotmail.com.

**Thayza Wanessa Silva Souza Felipe** - Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Amazonas, mestra em Cultura e Sociedade pela Universidade Federal do Maranhão, possui graduação em Relações Internacionais pela Universidade Estadual da Paraíba, graduação em andamento em Pedagogia pela Universidade Católica Dom Bosco, e professora da Faculdade La Salle – Manaus. E-mails: tayzawanessa@hotmail.com

**Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas** – Pedagoga, Doutorada em Psicopedagogia (Universidade da Coruña, Espanha (2004/UNB), realizou estágio pós-doutoral em Braga, Universidade do Minho, Portugal (2005) em Psicologia Escolar, professora na graduação e pós-graduação na Universidade Federal do Amazonas. E-mail: suelyanm@ufam.edu.br.