

A AÇÃO DOCENTE: ESCOLA E AS PERSPECTIVAS ANARQUISTAS

Gislaine Azevedo da CRUZ¹

Wilker SOLIDADE Silva²

Eixo Temático: Espaços de Construção do Conhecimento.

RESUMO: Como base de pesquisa do programa de pós-graduação em educação, Especialização em Educação pela linha de história da educação, o presente ensaio trata da relação do educador atual e as possibilidades da teoria anarquista para o desenvolvimento de seu trabalho como formador social, tendo como referência a definição de autonomia relativa, práxis e ação-reflexão a ótica do trabalho docente e do processo de ensino nos moldes da definição de pedagogia libertária.

Palavras-chave: Anarquismo, Ação docente, Pedagogia Libertária.

Anarquismo no Brasil: Aporte histórico

Com o intuito de realizar um aporte exploratório do contexto histórico do anarquismo no Brasil, propomos neste ensaio uma pincelada, às bases de Gallo e Moraes (2004), sobre a constituição da definição de Anarquismo no país e suas contribuições para a educação brasileira.

O Anarquismo teve seu desenvolvimento teórico, assim como o conhecemos hoje, a partir do século XIX, em paralelo ao movimento operário. Tal corrente tem suas origens na Europa, e se intensifica a partir de 1850 com o movimento operário europeu. Não possuía um corpo teórico homogêneo, agregando características diversas, com variação de concepções e movimentos sociais, mas com a liberdade individual e coletiva como investimento comum.

Sua propulsão era pautada em dois princípios geradores (filosófico e social) e em quatro postulados: Autonomia Individual – a idéia de um indivíduo só é possível

¹ gislaineazevedocruz@hotmail.com

² wilkersolidade@hotmail.com

enquanto constituinte de uma sociedade, e a ação anarquista é baseada em cada um dos indivíduos que compõem a sociedade, e voltada para cada um deles; Autogestão social – a gestão da sociedade deve ser direta, fruto dela própria, e a partir disso nasce o conceito de democracia participativa, na qual cada pessoa participa ativamente do destino político de sua comunidade; Intencionalismo – a necessidade de uma revolução globalizada em prol de uma sociedade libertária sem a restrição de uma unidade geopolítica; Ação direta – na qual as massas devem construir a revolução e gerir o processo como obra delas próprias, tendo como ferramenta a propaganda, utilizada para despertar nas massas a consciência das contradições sociais a que estão submetidos, e a educação, para o despertar da consciência da realidade sujeita, e a revolução em cada indivíduo, almejando a revolução social (educação para liberdade e autonomia).

No que tange especificamente à educação como uma espécie de ferramenta transformadora, o anarquismo tem dois grandes nomes que representaram a face do movimento na educação européia; Paul Robin e Francesc Ferrer i Guardia.

Paul Robin defendia a pedagogia libertária e a educação integral, aplicando as teorias existentes e cabíveis à época no então Orfanato Prevest. Nesse orfanato escola se defendia a ideia de que o ser humano precisa ser educado em sua integralidade para que possa se desenvolver em plenitude, construindo e conquistando liberdade.

A organização curricular era dividida em três categorias: educação intelectual – entendia a socialização da cultura produzida pela humanidade e se aplicava a “pedagogia da pergunta”; educação física – buscava-se o estímulo a cooperação e a solidariedade através da educação esportiva, manual e profissional; educação moral – que almejava desenvolver uma ética de liberdade e responsabilidade. Nos mesmos moldes, pelo menos numa similaridade preponderante, Ferrer i Guardia defendia uma pedagogia racional, pondo as ciências naturais como centrais de sua escola.

Esse dois teóricos se tornaram referência para a inserção do Anarquismo em todo o mundo, e no Brasil não foi diferente. As tendências anarquistas vieram para o país com os imigrantes europeus como já mencionado, os quais refletiram seus ideários nas organizações de sindicatos, federações e da própria confederação brasileira de operários.

No novo mundo os anarquistas se depararam com problemas díspares à realidade européia, e um dos mais impactantes foi o alto índice de analfabetismo que reinava nas cidades brasileiras. Com o lema “É necessário que o povo saiba, que o povo aprenda”,

foi instaurada a urgência da abertura de escolas para os operários, e assim se fez, fundando a Escola União Operária.

Os congressos operários que começaram a emergir no cenário nacional a partir de 1906 expunham que o ensino oficial tinha por fim inculcar nos educandos idéias e sentimentos tendentes a fortalecer as instituições burguesas e, por conseguinte, contrárias a emancipação operária. Em contrapartida, buscou-se enraizar as lutas por um racionalismo pedagógico, centrando na educação o problema político crucial, devendo para isso o ensino ser científico e racional, com orientação anti e a - estatal. Escolas do movimento operário foram abertas no país, e nos nomes de João Penteador e Florestino Carvalho, traduziram-se as mais expressivas representações do movimento.

Como uma onda de repressão anarquista oriunda da Europa pré-segunda guerra mundial, as escolas libertárias brasileiras foram fechando suas portas e o movimento operário foi se enfraquecendo aos poucos, ao ponto de suas vertentes serem tomadas por outras de linha socialista e comunistas.

Por fim, mesmo significando uma transformação na realidade educacional brasileira, e uma mudança nas estruturas paradigmáticas de governo, o Anarquismo teve um período de vida demasiadamente curto e com poucos reflexos no cenário geral da sociedade brasileira. Contudo:

Para compreendermos a situação atual do anarquismo, os principais problemas com que se confronta e as possibilidades que se abrem, teremos de rever sua fase de declínio que se estendeu pelas décadas de 20 e 30 e culminou com a derrota da Revolução Libertária em Espanha em 1939. A conjugação de múltiplos fatores adversos, que os anarquistas foram incapazes de entender ou de contornar na conjuntura política e social da época, é o que explica esse esvaziamento progressivo do movimento (RODRIGUES, 2000).

Logo, e ainda em Rodrigues (2004), é válido ressaltar que o Anarquismo, independente do período histórico em que nos dispomos a observar, não acredita na existência de um sujeito histórico único e predestinado, numa classe ou grupo social capaz de realizar, em função dum destino histórico, mudança social.

Essa mudança social, partindo da definição de forças sociais á perspectiva de Bakunin e Kropotkin, são consideradas mobilizáveis para um projeto de mudança,

sempre mais vastas e plurais. Nessa gama, perpetuavam ao centro do pensamento anarquista, ao lado do proletariado, os camponeses, todos os explorados e excluídos, os marginais e jovens, mas enquanto pessoas concretas, sujeitos capazes de assumirem sua liberdade e se auto-determinarem historicamente, como seres capazes e necessários para a mutação social.

A pluralidade dessa noção de transformação, e nesse viés é válido lembrar que a questão educativa sempre foi central nos projetos sociais e políticos anarquistas, e diga-se de passagem, em enorme diversidade de perspectivas. Sendo uma teoria social que versava não apenas à crítica ao sistema vigente, mas com sua transformação, os anarquistas viam nos processos educativos uma das estratégias para um processo mais amplo de transformação social.

Sendo assim, à sombra das contribuições das teorias educacionais anarquistas que no começo do século XX se propõe a livre distribuição dos conhecimentos científicos como forma de construção social da liberdade, este visado como referência para a compreensão do entendimento de pedagogia como peça fundamental para transformação, libertação e re-definição social, põe-nos a pensar sobre o papel do educador na visão de ator num processo de mudança, onde está na escola sua ferramenta de resgate.

Entretanto, citando Stirner:

Se nossa época, após ter conquistado a *liberdade de pensamento*, deseja completá-la em *liberdade de vontade* para fazer desta o princípio de uma nova era, o objetivo final da educação não pode mais ser o *Saber*, mas o *Querer* nascido do Saber e, para exprimir de modo impressionante o objetivo dos esforços da educação, diremos que ele é o *homem pessoal* ou *livre*. A verdade do homem não é outra senão a revelação de sua natureza própria e para isso lhe é preciso descobrir-se a si mesmo, liberar-se de tudo o que lhe é estranho, abstrair-se ao extremo ou livrar-se de toda autoridade, reconquistar sua ingenuidade. A escola não forma homens tão profundamente verdadeiros; se, contudo, há alguns deles, é certamente *malgrado* a escola. (Stirner, 2001, pp. 75-76).

Embebidos nessa idéia, ousamos enfatizar o conceito de ação docente remetidos ao entendimento de escola como reduto de transformações sociais, pois é visível hoje

que as pesquisas destinadas à discussão sobre o real significado do papel docente se fundamentam num espaço muito profícuo e vem demonstrando vitalidade cada vez maior no cenário bibliográfico, devido à importância presente de compreender no que se embasa o ser docente com o qual estamos envolvidos social e cotidianamente, bem como as particularidades de sua ação para com a formação intelectual.

Docente e a ação transformadora

Paralelo a idéia do que é se faz importante definir o que faz, e também como se fundamentam suas ações, pois, ao longo de décadas a história da educação terminou, de certa forma, enraizando na própria construção da idéia de escola o ser docente, fazendo dele parte integrada das definições de instituição escolar. Contudo, é sabido que o docente mesmo firmando sua identidade análoga ao desenvolvimento da própria escola, detêm características muito além do que se pode observar dentro do ambiente escolar, sendo ele dotado de singularidades próprias e independentes, que se correlacionam tanto com a escola, como com os atores que fazem parte dela, direta ou indiretamente.

Nessa ótica, o trabalho docente passa a ser algo que necessita ser compreendido e explicado a partir das teorias contemporâneas sobre educação, e para tanto, através de uma sucinta revisão bibliográfica, o presente trabalho, embasado nas obras de Tardif e Lessard (2012), Vasconcellos (2003) e Osório (2003) e Dick (2006), objetiva discorrer sobre a relação entre a ação docente e o individuo coletivo na perspectiva da práxis, bem como compreender o papel do docente dentro da pratica educacional, almejando identificar as tendências atuais para a compreensão do trabalho docente.

Os teóricos Tardif e Lessard (2012) em sua obra “O trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas”, leitura obrigatória a todos que se interessam pelas particularidades do trabalho docente às concepções atuais de escola, defendem o papel docente como sendo umas das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades, expondo que dessa forma o trabalho docente, encarado como parte da totalidade constituída pelo trabalho no capitalismo, esta submetido à sua lógica e às suas contradições.

De tal modo que, para haver a compreensão mais simples no que se fundamenta o trabalho docente, devemos partir inicialmente do conhecimento da própria definição do trabalho dentro da lógica capitalista, e para tanto, pitando de uma base na teoria marxista, se identifica três elementos constituintes do que se define como o processo de

trabalho: primeiro o trabalho em si, ou seja, as atividades adequadas a um fim; segundo, o objeto sobre o qual o trabalho é realizado; terceiro, os meios, a matéria e os instrumentos que se aplicam ao trabalho (MARX, 1983). Esses elementos vão de encontro com o que, através de décadas, se constitui como trabalho, independente de sua aplicabilidade, mas sempre direcionado e objetivado ao lucro financeiro, base do capitalismo.

Analisando esses elementos dentro da esfera educacional e no que tange objetivamente a docência, se entende que, o primeiro deles se define como a própria atividade docente, com todas suas disparidades, características e significações próprias, se firmando nas ações cotidianas que moldam o ato de ensinar. O segundo elemento se identifica no trabalho docente a partir da premissa do “objeto humano”, pois essa forma de trabalho se desenvolve com seres humanos, sobre seres humanos e para seres humanos, e sendo ela portadora desse objeto específico, não se constitui de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativas e dotadas de certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores (TARDIF e LESSARD, 2012, p.35), o que pode ser utilizado pelos educadores de forma positiva e significativa para a construção do próprio significado da docência, como será abordado mais a frente.

O terceiro e último elemento, segundo Silva (2007, p.96), se identifica como sendo os conhecimentos e habilidades adquiridos no processo formativo docente, geral e específico, no qual as condições de trabalho, a autonomia e as avaliações importantes intervenientes e, portanto, integrantes fundamentais do processo de constituição do trabalho docente, por se constituírem como ferramentas disponíveis para a efetivação de uma ação seguida de reflexão direcionada.

É perceptível assim que, ao analisarmos os elementos que constituem a definição de trabalho, que a docência acaba por caracterizar-se como uma tarefa de enorme complexidade, que depende do contexto e dos meios de que disponha para atingi-los, enfatizando ainda mais a necessidade de compreender a fundamentação do trabalho docente por parte do próprio docente, e a partir desta ótica, buscando identificar nas práticas e ações direcionadas à relação mútua existente no ensinar, com os alunos, e o fazer-se educador.

A ação, citada na explanação dos elementos que compunham a definição de trabalho, é entendida como o próprio processo de ensinar, não se definindo apenas em fazer algo, mas fazer com alguém alguma coisa significativa: o sentido que se permuta

em classe, as significações comunicadas, reconhecidas e partilhadas (TARDIF e LESSARD, 2012, p.249), uma atividade comunicada e direcionada, que resulte não apenas no objetivado pelo planejamento, indo mais além dos muros da escola. Dentro dessa ação, o professor ao comunicar-se, o faz não apenas de maneira a trabalhar a capacidade individual de aprender de cada indivíduo, mas sim, com a habilidade coletiva de receber a comunicação e transformá-la em significação positiva.

Como atividade direcionada primeiramente a um coletivo graças à ação de um sujeito que fala, a definição de trabalho docente também da concepção de atividades humanas individuais e coletivas, no qual o indivíduo como integrante coletivo de um todo participa ativamente no processo de construção do conhecimento, com práticas e instrumentos específicos, por ser ele, como defende Vasconcellos (2003), interativo e possuir características próprias das particularidades ontológicas de existir.

Essa dual relação da concepção do objeto e suas relações, ora individual, ora coletivo, resultam na necessidade de uma análise direcionada do conceito de trabalho docente, centrando na perspectiva da ação-reflexão o caminho mais seguro para isso, pois parte do consenso de que o professor trabalha com e sobre coletividades humanas, e esse trabalho tem a consequência de transformar as ações do professor no próprio processo de interações com os grupos de alunos, ao passo em que os alunos também interagem entre si, como defende Tardif e Lessard (2012), resultando numa definição que vai além do previsto nas ementas escolares.

Tal ação-reflexão tende a fazer parte integrante do processo de formação docente, definindo inicialmente as formas de ensinar, de perceber os alunos – o aluno – e a natureza dos conhecimentos a serem construídos a partir do momento em que se propõe fazer, vertendo numa perspectiva que compõe o trabalho docente.

No entanto, mesmo nessa perspectiva, os objetivos traçados para o desempenho do trabalho docente, na premissa do indivíduo coletivo, devem estar conectados com os conhecimentos dos alunos, da sociedade, das interfaces dos conteúdos e das concepções filosóficas que enraízam as condições naturais e sociais dos alunos como objeto, pois estes não são apenas seres *psicobiológicos*, como explica Tardif e Lessard (2012), são também seres sociais parcialmente definidos por seus valores, suas crenças, seus interesses, e portadores de indeterminações e de diferenciações: e em parte, eles sempre escapam as regras gerais, as leis coletivas, aos mecanismos inventados para enquadrá-los e controlá-los.

E no que se refere à docência, em síntese, pode-se entender que esse educador, como ser interativo, é fruto da própria relação com seu trabalho, pois como bem mostra Vasconcellos (2003) o trabalhar, dentro da concepção de trabalho docente, não é apenas transformar seu objeto em outra coisa, outro objeto, mas é envolver-se ao mesmo tempo numa práxis fundamental em que o trabalhador também é transformado por seu trabalho.

Para trilhar assim o entendimento dessa ideia, tanto nas nuances do objeto aluno como do docente interativo, é válido se firmar no conceito de práxis, este que na definição filosófica do termo, para Abbagnano (1998) é a transcrição da palavra grega que significa ação, e na terminologia marxista designa o conjunto de relações de produção e trabalho, que constituem a estrutura social, e a ação transformadora que a revolução deve exercer sobre tais relações (ABBAGNANO, 1998, p. 786). A expressão “ação transformadora” se aplica bem ao contexto educativo da práxis, pois para Vasquez (1997, p.05) práxis, nesse intento, é entendida como sendo a categoria central da filosofia que se concebe ela mesma não só como interpretação do mundo, mas também como guia de sua transformação, pois a práxis aí é um caminho, uma das importantes manifestações de uma postura transformadora.

A postura transformadora, que se respaldam na interpretação da ação, nos remete então à discussão do segundo elemento da definição de trabalho que têm a docência centrada no “objeto humano”, e suas ações, se desenvolvendo com alunos, sobre alunos e para alunos. O uso do plural na definição do “objeto humano” se fundamenta pela realização dessa forma de trabalho embasada nas leis coletivas de ação, estando no entendimento individual coletivo do aluno o verdadeiro significado resultante da ação-reflexão docente.

E é esta ação-reflexão diante do coletivo por parte do professor que se traduz como a real definição de práxis no cerne da educação, esta que é considerada como uma ação transformadora, visto que, o trabalho com uma coletividade tem a consequência de transformar as ações do professor em interações com um grupo em que os alunos interagem entre si, pois desta maneira é possível estabelecer um diálogo entre estes dois mundos (professor-aluno), dando a oportunidade para que o professor possa repensar sua maneira de educar, e em contrapartida preparar o aluno para sua liberdade intelectual.

Essa participação ativa aluno/professor, aluno/aluno, não apenas promove a superação dos antigos fazeres pedagógicos, como a mudança daquela atitude amorfa, bem como traz à tona uma imprescindível conscientização por parte do educador que atua no Ensino Fundamental de seu compromisso com a educação do sujeito. Isso implica uma nova prática pedagógica, apoiada no conhecimento científico, em concepções definidas, na segurança, no envolvimento com a formulação de um projeto pedagógico adequado ao contexto escolar. (OSORIO, 2003, p.220)

A nova prática pedagógica, aqui exposta, remete que o educador como sujeito de uma prática intencionada, deve combinar o seu fazer pedagógico com a reflexão, este além da própria concepção de ação-reflexão, o que, por conseguinte implica buscar alternativas para mudanças, tomar decisões para a inovação da prática educacional, defendida por Osório (2003), resultando no poder da ação pedagógica em se consolidar realmente numa prática transformadora e libertadora.

Entretanto, parafraseando Vasconcelos (2003, p.170), vale lembrar também que a efetiva mudança de prática pedagógica não se faz apenas com uma simples alteração de técnicas ou recursos. O caminho transformador-libertador é diferente, pois se trata de uma reconstrução do próprio ser docente, que, como tal, deve partir do que o sujeito tem de história pessoal e profissional, e em se tratando do sujeito coletivo, há que se levar em conta, inclusive, sua história institucional e social, e deste modo haverá possibilidade de enraizamento de uma nova postura, e por tabela, uma nova prática.

Para tanto, o professor precisa aprender a trabalhar a alteridade dentro da sala de aula, fazendo com que os alunos reconheçam a figura do outro, sabendo respeitar o espaço individual de cada ser, sem perder a essência coletiva, buscando a transcendência através da busca pelo saber, pois é dentro da sala de aula que acontecem interações significativas e essas interações procedem de significações e interpretações elaboradas constantemente pelos autores para compreender a ação dos outros e torná-los compreensíveis aos outros, o que finda por concretizar a identidade tanto do educador, como dos alunos, e assim vincular a teoria e prática a partir de um elo comum, a sala de aula.

Logo, o papel do professor deixa de ser visto apenas como de um agente exclusivo de informação e formação dos alunos, centrando agora sua principal característica como a de ser o mediador das interações entre os alunos e destes com os

objetos de conhecimento, tornando-se fundamental na promoção de avanços do desenvolvimento do indivíduo.

Ou seja, seu objetivo é o desenvolvimento de um trabalho de acordo com um conceito progressista de educação; a relação educador/educando exige, por parte dos educadores, uma atitude de respeito, valorização, confiança e disponibilidade para ajudar o aluno na construção de novos conhecimentos, contribuindo para a preparação de cidadãos participativos, autônomos, críticos e reflexivos. (OSORIO, 2003, p.235)

Dessa forma, se entende que não é possível discutir o trabalho docente apenas pelo seu caráter objetivo, como métodos ou ferramentas, pois, tal atitude, nos conduziria à crença na possibilidade de falar em educação desconsiderando a importância da subjetividade existente nas “atividades simples” do próprio processo do ensinar, e da compreensão da individualidade coletiva presente no processo educativo. Discutir o ofício docente no mundo contemporâneo implica refletir a cerca das especificidades dos professores e dos alunos, suas intenções durante o processo e, também, das condições objetivas existentes que permitem, efetivamente, aos docentes, a viabilização de suas aspirações. Entre em cena a pedagogia libertária como escape de fundamentação.

Seguindo os trabalhos de Terra (2002), retomemos um aspecto importante da teoria pedagógica anarquista que diz respeito à relação existente entre o processo de ensino e aprendizagem e uma construção social significativa. Ponto de debates que remetem ao século XIX, para alguns, a escola deve preparar o estudante para a revolução social; o papel do conhecimento seria, pois, fundamentalmente o de criticar o estado de coisas vigentes, de incentivar o estudante a lutar pela mudança e de mostrar-lhe como e por que fazê-lo. Já há quem acredite que se a educação anarquista volta-se para dotar o estudante de autonomia plena, não pode a escola transformar-se em local de doutrinação de espécie alguma, nem mesmo anarquista; a função do conhecimento é a de libertar o indivíduo de todas as formas de dominação e de estimulá-lo a exercitar a escolha, segundo critérios próprios, sempre que ele se encontrar perante idéias conflitantes.

Independente da proporção que adotemos como correta, remetemos à Ricardo Mella (1989) para expor que a ação docente, deste o mais honrado, é aquela em que o docente exponha com toda a clareza os dados do problema e as hipóteses diferentes que

podem esclarecê-lo; na qual o ato de fazer outra coisa qualquer será sempre uma imposição de doutrina. (Mella, 1989: 78).

Nessa perspectiva, podemos dizer que na pedagogia anarquista cada qual se forme a si mesmo como puder e quiser (Mella, 1989: 72), e por tal orientação, o professor apresentará a seu conhecimento como processo de investigação do mundo, instruindo o aluno a utilizar métodos de pesquisa científica e inúmeros casos históricos, nos quais duas visões diferentes de mundo se confrontam e o método científico permite decidir por uma delas.

Dessa forma, por não rejeitar discutir qualquer idéia, o professor anarquista epistemológico poderá fazer uso do que as circunstâncias oferecem para ajudar seus alunos a exercerem a livre escolha no campo das idéias, os tornando aptos a escolha e as decisões cabíveis necessárias.

Nesses moldes entende-se que a pedagogia libertária espera que a escola exerça uma transformação na personalidade dos alunos, num sentido libertário e auto-gestão, tendo que a escola institui, com base na participação dos grupos, mecanismos institucionais de mudança, através de assembleias, conselhos, eleições, reuniões e associações.

Bem como já dito, entendemos que a escola em si, seguindo os moldes tomados a partir do processo de escolarização, não está preparada para tal peleja, cabendo então ao educador se dispor a iniciar essa mudança, sempre a par de seu papel transformador à idéia de ação-reflexão, libertadora, à sombra das teorias libertárias da pedagogia.

Apontamentos finais

Em suma, este ensaio como parte de proposta de pesquisa, se propôs a realizar um primeiro apanhado sobre o trabalho docente na contemporaneidade partindo da premissa que o trabalho docente, entendido como parte da totalidade constituída pelo trabalho no capitalismo, se identifica nas práticas e ações direcionadas às relações mútuas existentes no ensinar, com os alunos como seres sociais, à essência do ser educador e sua possibilidade transformadora.

Contudo, por ser uma atividade direcionada a coletivos humanos, exige sua análise através das concepções de atividades humanas individuais e coletivas, no qual o indivíduo como integrante coletivo de um todo participa ativamente no processo de construção do conhecimento, e por isso, qualquer trabalho docente objetivado deve

compreender que tal ação não é apenas a transformação do seu objeto em outra coisa, outro objeto, mas é o envolvimento ao mesmo tempo numa práxis fundamental em que o trabalhador também é transformado por seu trabalho, através de uma prática pedagógica voltada à ação-reflexão, resulta numa possibilidade libertária, que é onde se centram os primeiros riscos.

Isso porque é somente assumindo-o é que se entende a liberdade, podendo lançar-se a um horizonte aberto, de eventos ilimitados, não se prendendo às seguranças irresponsáveis da educação autoritária padrão estatal (GALLO, 2007).

Deste modo estará efetivando o que foi enunciado como práxis, pensando e desenvolvendo através da observação novos modos e atitudes para que o ato de educar aconteça efetivamente, buscando inicialmente uma reconstrução de suas próprias práticas, sabendo reconhecer-se como ser individual diante da coletividade.

Nesse intento, podemos pensar que, se as propostas educativas hegemônicas padrões imbuídas pelo capitalismo se constituem em um processo de subjetivação que fornece aos indivíduos um panorama social e os enraíza nesse padrão, fazendo-os aquilo que se espera deles.

Ciente da responsabilidade que é confiada ao docente, o objetivo maior em compreender seu trabalho é identificar mecanismos para superar as dificuldades encontradas ao longo do caminho, para que sua tarefa principal, que é mediar-socializar o conhecimento, fique assegurada, e tendo este como um processo singular, o indivíduo possa construir-se a si mesmo em diálogo ativo com os outros e com o meio, em um mecanismo quase autônomo que o localiza, na construção de espaços sempre novos.

Referências Bibliográficas

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*; tradução Alfredo Bosi. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GALLO, Silvio. *Pedagogia libertária: anarquistas, anarquismos e educação*. São Paulo: Imaginário; Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007. 268p.

GALLO, S. MORAES, J.D. Anarquismo e Educação: A educação libertária na Primeira República. In: STEPHANOU, M. e BASTOS, MHC. *História e Memória da Educação no Brasil*. Vol. III. Petropolis: Vozes, 2004.

MARX, K. *O capital*. São Paulo: Abril Cultural, 1983. V.1, t.1.

OSORIO, Alda M. N (org). *Trabalho docente: os professores e sua formação*. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2003.

RODRIGUES, Edgar. *Anarquismo Hoje: Uma reflexão sobre o movimento libertário*. Disponível em http://portalgens.com.br/baixararquivos/textos/anarquismo_e_pedagogia_libertaria.pdf, acesso em 12/08/2013 às 15:30.

SILVA, M. E. P. *A metamorphose do trabalho docente no ensino superior: o impasse das licenciaturas*. 2007. Relatório do exame de qualificação de doutorado – Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Tradução de João Batista Kreuch. Editora Vozes, Petrópolis/RJ, 2012.

TERRA, P. S. *Pequeno manual do anarquista epistemológico*. Ilhéus: Editus, 2000. 92 p.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação*. 10ª Ed. São Paulo: Libertad, 2003. (Coleção Subsídios Pedagógicos do Libertad; v.1)

VAZQUEZ, A. S. *Filosofia da Práxis*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1977.