

## O EDUCADOR COMO INTELLECTUAL ORGÂNICO EM DIREITOS HUMANOS

Nathália Fagundes Rozzini\*

**Resumo:** Objetivamos, neste trabalho, apresentar a concepção gramsciniana de educação como fundamento para se pensar o educador como intelectual orgânico em Direitos Humanos, um mestre sensibilizado que considera desde sua consciência a realidade humana e os problemas que ferem sua dignidade. Além dessa sensibilização, o educador precisa tornar-se criativo e ativo por meio de sua práxis pedagógica abrindo caminhos e espaços para uma formação libertária e humanizadora em Direitos Humanos tanto dentro quanto fora das salas de aula. Essa consciência prática reflete diretamente na sua práxis pedagógica, despertada para uma conduta ética alicerçada no respeito aos Direitos Humanos. A intenção é apresentar o intelectual orgânico não apenas como alguém responsável pela criação desse espaço formador em Direitos Humanos, mas como referência exemplar aos alunos, ou seja, com conduta excepcional e humanista que inspire os alunos em seu exemplo humano e possibilite-o tornar-se, além de ativista, um ideal personificado, respeitado e admirado por seu caráter. Portanto, inspirados na teoria gramsciniana de educação, defendemos uma proposta de formação em Direitos Humanos interdisciplinar e independente de formalismos e objetivismos, mas que, sobretudo, considera e respeita a identidade cultural e as subjetividades de seus alunos.

**Palavras-chave:** Educador. Intelectual. Direitos. Humanos.

### The Educator As Organic Intellectual In Human Rights

**Abstract:** In this work, we develop a proposal of thinking the Educator as an organic intellectual in Human Rights, an aware professor who considers from his consciousness the human reality and the problems that hurt their dignity. Beyond this awareness, that professor becomes creative and active through his pedagogical praxis, opening paths and spaces for a libertarian and humanizing formation in human rights in the classroom. This practical awareness reflects directly on their pedagogical praxis, awakened by higher requirements of ethical conduct that are concerned in the Human Rights. The organic intellectual becomes not only responsible for the creation of this former space on Human Rights, but also becomes exemplar to the students, so its exceptional and humanist conduct inspires students in his human example, and this becomes well as an activist an ideal personified, respected and admired by his character. A responsibility to the forming in human rights is interdisciplinary and independent of formalities and objectivisms, it considers and respects above all the cultural identity and subjectivity of their students.

**Keywords:** Educator. Intellectual. Human. Rights.

---

\* Graduada em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Maria, Especialista em Educação em e Direitos Humanos pela Faculdade Palotina e em Ensino de Filosofia pela Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: [nathyfagundes@gmail.com](mailto:nathyfagundes@gmail.com)

## Introdução

Este trabalho tem por função apresentar uma reflexão acerca da importância do papel social do educador, como intelectual orgânico nas transformações pedagógicas. Neste texto, serão desenvolvidas concepções de práxis pedagógica a respeito do conceito de intelectual orgânico de Gramsci<sup>1</sup>, extraídas de Paulo Freire e Antônio de Jesus, teóricos da Educação Gramsciniana. O Sujeito principal de nosso objeto de estudo é o Educador como intelectual orgânico, compreendido também como ativista social dos Direitos Humanos, bem como as demais concepções necessárias ao desenvolvimento do trabalho, para uma melhor compreensão da proposta. São elas: intelectual orgânico, educação, práxis, escola, direitos humanos, criatividade-atividade.

A proposta fundamental a ser desenvolvida, no presente texto, é examinar a concepção de educador como realizador de práticas pedagógicas e sociais, a partir da formação e contextualização de suas respectivas realidades socioeducativas, de suas próprias subjetividades e reflexões acerca da importância formadora e de seu papel social, não somente como educador e intelectual tradicional, mas também como sujeito educador e transformador, como intelectual orgânico.

O erro metodológico mais difundido, ao que me parece, consiste em se ter buscado este critério de distinção no que é intrínseco às atividades intelectuais, ao invés de buscá-lo no conjunto do sistema de relações no qual estas atividades (e, portanto, os grupos que as personificam) se encontram, no conjunto geral das relações sociais (GRAMSCI, 1989, p. 6-7).

Problematizar a formação e a práxis político-filosófica dos Educadores é uma tarefa urgente, trazendo além de sua autocrítica uma crítica ao Estado; um auto educar-se centrado na problematização, que encontra um equilíbrio em sua humildade epistêmica e prática: de que quem educa, aprende.

Como pressuposto para um pensamento Gramsciniano, é necessário considerar os conhecimentos político-filosóficos do autor e sua respectiva influência em autores que, ao longo da história, buscaram nessa matriz intelectual uma fundamentação teórica para os seus estudos, bem como as suas percepções diante das visões e concepções de transformação social

---

<sup>1</sup> Gramsci tornou-se símbolo da perseguição fascista e da resistência antifascista. Sem dúvida, nesse ano começa também uma espécie de santificação de Gramsci, elevado ao Olimpo dos intelectuais tradicionais: Gramsci como filósofo, como historiador, como politólogo, como crítico literário e, ocasionalmente, como educador, já que havia dedicado algumas linhas à escola e à educação. (MONASTA, 2010, Pág. 17).

desse papel Educador e a relação ideológica e prática que este passa a ter a partir dessa intelectualidade prática.

Para melhor compreensão da proposta defendida, apresentaremos no trabalho concepções de Práxis Educativa<sup>2</sup>, a Escola de Gramsci, a Formação humana em Direitos Humanos, um diálogo entre Educação, Hegemonia e Ideologia. Todos esses conceitos se fazem fundamentais para uma melhor compreensão da concepção desse educador intelectual orgânico provedor de um espaço formador libertário.

## 1 Práxis pedagógica

A Filosofia da Práxis desenvolve, segundo Gramsci, um elemento moral, que corresponde à visão de mundo, a qual é desenvolvida na busca por sentido e na finalidade da existência humana. Deste modo, o próprio mundo de cada indivíduo cria-se internamente em direção ao externo, onde seus princípios passam a estabelecer um vínculo com as ações e relações externas que estes produzem no mundo. Educar, segundo a moral da práxis, significa formar uma unidade, uma consciência coletiva “unitária”, que se opõe a qualquer ideologia opressora ou determinista.

Diante deste contexto, surge uma nova concepção educativa prática, uma moral da práxis, da importante função social e filosófica que o professor tem na vida dos jovens, que prima por processos de educação e comunicação diferenciada e demanda uma prática humanista pautada nos seus valores e práticas sociais, ampliando as relações de transformação na vida dos alunos.

Isso resulta em uma educação necessária e informal como forte elemento de formação humana, desde intelectual até trabalhista, e que pode contribuir de forma sólida com a educação formal buscando ampliar horizontes desta formalidade e fundamentar processos de transformações educativas.

Educação é função da luta de classes, mas não apenas isso. Ela coloca, segundo o credo comunista, a avaliação acabada do meio social a serviço de metas revolucionárias. Mas como esse meio social não é apenas lutas, mas também trabalho, a educação apresenta-se ao mesmo tempo como educação revolucionária do trabalho. (BENJAMIN, 1892-1940. Pag. 90).

---

<sup>2</sup> (...) ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, se nos impõe buscar, também, seus elementos constitutivos. Esta busca nos leva a surpreender, nela, duas dimensões: ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se recente, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo. (FREIRE, 1980, p 77).

Seguindo essa perspectiva, avançamos para um estudo reflexivo de caminho prático sobre o conceito de intelectual orgânico de Gramsci, elevando sua relação com a pedagogia comunista e inserindo-se num contexto que, por fim, elabora a concepção e a visão de uma prática (práxis<sup>3</sup>) educativa orgânica, a qual considera, participa e cria movimentos sociais de cunho revolucionário, no sentido de transformação e superação dos paradigmas sociais humanos.

## 2 A Escola Gramsciniana

A concepção de escola, para Gramsci, está sob a condição de serviço a qualquer hegemonia ou contra-hegemonia; isso quer dizer que é um organismo formador para a dominação ou contra-dominação. Essa formação é capaz e tem o papel de elaborar uma consciência valorativa, e Gramsci aposta na contra contra-dominação, pois esta, através de sua preocupação tradicional, é formadora de massas segundo os interesses da burguesia dominante, a qual sustenta uma contra-educação, pois não tem a preocupação e a responsabilidade pela consciência de valores humanistas, mas valores estéreis, cômodos, que não possuem o intuito de superação e proposição para os problemas, e sim adaptação e conformismo.

A modernidade<sup>4</sup>, nesse contexto hegemônico, triunfa em seus objetivos marginalizadores, camuflando a educação de forma destrutiva em relação aos valores sociais, onde um contexto crítico se faria necessário para a superação dos paradigmas tradicionalistas da modernidade.

A “contra-educação” oferecida pela burguesia dominante é conseguida através da escola “tradicional”, segundo Gramsci, preocupada apenas com a formação de uma elite dirigente e sem ideologia. Sua condenação a esta escola tradicional será constante, mesmo (verificar no livro se é isso que está escrito) no momento em que esta tenta vestir roupa nova, tenta aparecer como moderna, mas continuando a marginalizar a classe dominada. A modernidade que camufla um tradicionalismo antigo (...). (JESUS, 1989. p. 106).

Em suas vertiginosas transformações provocadas pelo desenvolvimento histórico-político, bem como a suposta “pretensão de morte” desta escola tradicional e suas

---

<sup>3</sup> PRÁXIS: A prática escolar deve ser orientada para educação em Direitos Humanos, assegurando o seu caráter transversal e a relação dialógica entre os diversos atores sociais. (PNEDH, 2009, p 32).

<sup>4</sup> A Modernidade é caracterizada por uma postura tradicional centralizadora, hierárquica e conservadora desde os campos político sociais até educacionais.

consequências, respectivamente na produção de conhecimento, no que tange a ideia formativa de escola Gramsciniana, procura-se criar novas escolas ideológicas de caráter combativo para suprir as demandas políticas sociais emergentes, com intuito formativo de organizadores e difusores ideológicos.

Gramsci, diante desse contexto, cria concepções e propostas escolares para pensar uma escola desinteressada, unitária. O desinteresse significa uma pedagogia livre, ou seja, uma práxis libertadora, de caráter humanista, onde a vontade do outro é livre, e sua consciência é formada em suas próprias perspectivas e não segue caminhos pré-estabelecidos.

Após o princípio desinteressado, pensa-se a escola unitária, que parte das relações humanas de trabalho, realidades que brotam de uma vida social, cultural, considerando a maturidade possível para a autonomia prática, desenvolvendo, assim, a criação e iniciativa para a práxis intelectual.

Gramsci escrevia que o proletariado “necessita de uma escola desinteressada (...). Uma escola humanista, uma escola que não hipoteque o futuro da criança, obrigando sua vontade, sua inteligência e a consciência a seguir caminhos pré-estabelecidos. Uma escola de liberdade e livre de iniciativa”. (JESUS, 1998. p. 58).

A escola unitária tem seu princípio pedagógico fora dela, no sentido de que não é criado por ela, e, desde o início de sua história, jamais se afasta de suas relações materiais com o mundo exterior, na medida em que o trabalho material e suas relações sociais de produção criam no sujeito sua primeira formação como um novo homem. É papel fundamental da escola compreender e construir nos sujeitos a ideia de como funcionam os instrumentos de trabalho e suas relações de produção.

A proposição de uma escola criadora como escola ativa e combativa deve levar em consideração a realidade viva do educando por meio do momento criador, em que a ação deve estar comprometida com atividades dinâmicas e tendo o objetivo de expandir a autonomia, a responsabilidade e a consciência moral e social.

O conceito de criatividade e atividade segundo Freire, parte da práxis intelectual, na qual, partindo de um método investigativo, realiza-se um ativismo pedagógico, disposto a aperfeiçoar criações, orientando a dinâmica intelectual a partir da práxis desta. É uma “escola de inventores e descobridores”.

A escola gramsciniana liberta do formalismo da escola tradicional, propondo novos conceitos para uma organização social da educação, sendo uma reforma intelectual e moral de princípio formativo de igualdade social; uma escola representativa e revolucionária, a qual

segue de inspiração classista às classes dominadas, consolidando as aspirações populares e a participação das massas na construção de uma escola livre.

A importância orgânica pedagógica entre a escola e um movimento social ideológico é que objetiva um princípio didático, reconhecendo assim que a Escola tem papel social fundamental de acelerar tomadas de consciência e visões de mundo trabalhando coletivamente para as transformações sociais, culturais e históricas.

### 3 Formação humana em Direitos Humanos

O quadro contemporâneo da educação para os direitos humanos se faz exigente na medida em que a ascensão capitalista na globalização exprime uma maior desigualdade social e injustiças que ferem a dignidade humana, independentemente da cultura e/ou país. Encontramos, na história dos Direitos Humanos, uma necessidade conceitual e intelectual da consciência popular destes. Nesse sentido, criam-se políticas pedagógicas para educação em Direitos Humanos, desde a educação básica à superior e até à não formal.

A violência perpassa o cotidiano das pessoas de inúmeros segmentos, especialmente das mulheres, presos, negros, crianças e idosos. Há um sofrimento que tem lugar no âmbito privado e não vem a público, a não ser que essas pessoas tomem consciência dos seus direitos como cidadãos e se organizem para lutar por eles (...). É preciso criar espaços para reivindicar os direitos, mas é preciso também estender o conhecimento a todos, para que saibam da possibilidade de reivindicar. (MANZINI, 2010. p. 90)

Devido à ousadia de poucos, o mundo contemporâneo hoje pensa em uma formação integral e libertadora em Direitos Humanos. Estes novos tempos otimistas abrem espaço para problematizar os problemas concernentes à ineficiência da justiça social.

Aqui, em conexão com a teoria gramsciniana da educação, nos é permitido pensar um ensino em Direitos Humanos que se propõe a modificar radicalmente esse espaço combativo e de resistência pela garantia de Direitos Humanos.

Pensando assim, é lógico o raciocínio de que a cidadania pedagógica do educador possa se desenvolver na medida em que este se propõe a garantir a criação praxiana de um espaço para debate filosófico dos Direitos Humanos, ampliando horizontes conscientizadores.

É necessário entender o espaço de formação em Direitos Humanos de forma transdisciplinar, podendo ser concebido em qualquer que seja o espaço educativo, de qualquer disciplina ou área do conhecimento.

Este espaço formador tem como princípio norteador uma educação humanista, tendo por objetivo, assim, alcançar integralmente uma transformação político-filosófica de cunho intelectual que resulte na ação de indivíduos para a transformação praxiana de suas realidades.

A produção teórica e jurídica em Direitos humanos tem papel fundamental na busca por explicações que compõem o processo de conhecimento e desenvolvimento teórico. Entretanto, podemos produzir teorizações “metafísicas” exclusivamente no papel e aceitá-las superficialmente como certas, porém não concretas, fora deste papel. Entretanto deve-se resistir a esses papéis teorizadores apenas - que querem dizer leis, constituições, declarações, preceitos e sempre colocá-los em posição de dubiedade e crítica, na medida em que sua possibilidade empírica é inexistente de acordo com nossa realidade.

Questionar-se não apenas quanto às normas estabelecidas nas declarações, convenções entre outras, mas também levar a cabo uma crítica praxiana, que além de superar a teorização jurídica dos Direitos Humanos propõe-se a conduzir seu ativismo na defesa real destes direitos. É imprescindível para que o ensino em Direitos Humanos não só passe a voltar ao seu caráter estrutural crítico, mas também abra espaço para elaborar um conjunto de possíveis propostas e possibilidades de solução e superação dos problemas em questão, levando consigo as relações também com as outras realidades e com os outros sujeitos, negando-se assim a preceitos pré-determinados e oriundos apenas de uma única realidade.

#### 4 Educação, hegemonia e ideologia

Segundo Gramsci a Educação em alguma medida sempre poderá ser hegemônica e ideológica, pois esta carrega, intrinsecamente, valorações de cunho moral e político, independente da vontade dos envolvidos nela.

A compreensão crítica de si mesmo é obtida, portanto, através de uma luta de “hegemonias” políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo, finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real. A consciência de fazer parte de determinada força hegemônica (isto é, a consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam. Portanto, também a unidade de teoria e prática não é um fato mecânico, mas um processo histórico (...) (MONASTA, 2010, p. 81).

Na medida em que esta assegura a criação e produção de conhecimento, se faz em si inviável não produzir a defesa da verdade do conhecimento, mesmo que este ainda esteja em hipótese. Segundo Jesus, 1989, “*Hegemonia (...) implica poder-direção ou dominação-*

*consenso (...). Dominar é igualmente governar, ser chefe, mandar. Por outro lado, dirigir equivale a guiar, conduzir, ser líder” (Pág. 34).*

De acordo com Gramsci, a Educação hegemônica e ideológica é predominantemente dominante, o que consiste em uma pedagogia interessada na formação de massas de manobra, ou seja, reprodutivista da ideologia vigente que alcança por meio da educação seus únicos e exclusivos interesses da classe.

Nessa perspectiva pedagógica, tendo em vista o conhecimento como objeto de pesquisa dos sujeitos educativos, estes buscarão em certa medida produzir tal objeto para que este seja defensável como verdade, o que significa atribuir um valor de verdade a ele, somando à sua pesquisa um caráter hegemônico, enquanto este conhecimento for o mais aceitável.

Já a Ideologia, por vezes, produz em si valores, ideias e costumes e também é entendida primeiramente como aceitável devido ao seu caráter “cultural” e, para isso, entra a sua forma normatizadora e determinista do pensamento.

Tanto a ideologia quanto a hegemonia possuem um postulado de “aceitável”; porém o que por vezes legitima a utilização dessas pela classe dominante que deseja dominar dominados.

A educação é um processo implicado diretamente com a reprodução das relações de produção, possibilitando que estas relações ou reforcem a dominação, ou provoquem a sua mudança estrutural. Como instrumento de mediação entre as classes, a educação forma a consciência, que tanto pode aderir à ideologia vigente (mascaramento), como pode superar e desmascarar esta ideologia. Como instrumento de persuasão, o processo educativo é dissimulador, papel este aproveitado pela classe dominante nos momentos de crise, quando se esforça para manter a situação vigente. (JESUS, 1989. Pág. 19)

No que tange a noção de política e suas relações fundamentais com a educação, se faz necessário, em ambos os casos, sua compreensão contextualizada da educação ideológica e hegemônica no sistema capitalista, como um processo de aprendizagem tradicional, por vezes dogmática, em que os sujeitos obrigam-se alienadamente a acomodarem-se às exigências do modo de produção, visando uma formação para ocuparem-se de funções hierárquicas, desvalorizando o pensamento crítico, e por consequência, reproduzindo a segregação entre opressores e oprimidos, dirigentes e dirigidos.

Como pauta de solução, Gramsci propõe a potencialidade da práxis orgânica pedagógica do papel do educador como intelectual orgânico na luta pela contra-hegemonia. E, sendo esse de grande consideração, propõe-se também pensar um educador que não só visa

romper com as ideologias da classe dominante, mas também fazer críticas radicais a uma educação tradicional que tende, por fim, limitar o sentido do educando.

Este Educador como intelectual traz a união viva da ideia de uma escola unitária, com sua raiz fixada em um solo humanista, partindo da realidade material orgânica até a práxis efetiva para a transformação social e o alcance de uma hegemonia de todos para todos.

Numa noção mais geral, podemos apresentar essa importância de forma esclarecedora quanto a dar um sentido às aulas de Direitos Humanos ao próprio sujeito na medida em que este põe nesta conscientização das Ideologias e Hegemonias, ou seja, ao conhecimento destes direitos se entende como propriedade de sua própria identidade, suas relações e suas problemáticas.

Pensa-se este processo formador não como uma espécie de autoanálise, mas sim uma leitura e interpretação teórica que volte todas estas para a realidade e condições próprias do sujeito, tendo assim um elemento fundamental de significação, que é a identificação do sujeito em seu próprio contexto por meio da filosofia e que supere estes problemas elaborando propostas, soluções praxianas.

Um ensino enciclopédico e reprodutivista, sem maiores relações com o sujeito, fica, em algumas situações, impossibilitado de produzir um maior “link” com a realidade e identidade do sujeito, o que não propicia um maior sentido e função daquele conhecimento pelo conhecimento na vida deste. O Conhecimento de si abarca uma ampla prática existencial, na medida em que passa este a ser um exercício do ser no próprio pensamento, o tornando capaz de si no pensamento.

Desde os tempos antigos é possível notar esta mesma prática, mas de cunho espiritual, virtuoso e revelador, e também coordenado pelo cuidador ou mestre, aquele que guia, colocando os caminhos a escolher ao sujeito e o ajudando durante a sua caminhada. Sócrates, por exemplo, é um dos primeiros mestres que cunha este papel de apoio com a formação voltada para a realidade e para os problemas que envolvem a vida do sujeito. A visão do outro, neste momento, segundo a perspectiva ideológica de Gramsci, é fundamental na medida em que apresenta diferentes condições e possibilidades.

É fundamental contextualizar a formação em Direitos Humanos na sala de aula como um espaço aberto para a formação de consciências, na medida em que tratamos de temáticas como Ética, Política, Hermenêutica, Práxis dos Direitos Humanos e demais questões humanas que o envolvem, pautando-se por uma condição de constituinte deste conhecimento, ou seja, parte do processo do conhecimento, bem como responsável por estes e na mesma medida por

si, pois estes papéis envolvem fundamentalmente o ser no conhecimento e em sua transformação.

## 5 Educador como intelectual orgânico em Direitos Humanos

O projeto educativo gramsciano destaca a função dos intelectuais orgânicos. A sua função social desenha uma atividade tipicamente intelectual e cultural; o intelectual orgânico nasce do desenvolvimento praxiano da atividade intelectual, onde não só participa da concepção, mas sim contribui para a promoção de diferentes transformações concretas. Atribuindo a partir de sua práxis pedagógica um sentido maior em concretude, para a vida de seus alunos.

São os pressupostos orgânicos práticos, de conduta investigativa e problematizadora da necessidade real do Educador como Intelectual Orgânico, que exigem uma crítica de intervenção histórico-sociológica, opondo-se ao tradicionalismo profissional, e por isso inseridos contextualmente nos Direitos Humanos.

A sensibilização desses intelectuais ocorre do seguinte modo: acentua-se o problema do outro como um problema meu, e a intelectualização que possuo transforma-se em subsídios auxiliares, que formam uma construção para novas perspectivas a respeito do outro.

Entende-se aqui o Educador como intelectual orgânico, ou seja, de caráter natural, histórico, dinâmico, autocrítico, de postura dialética, revisando constantemente seus próprios conceitos, como elaborador e criador teórico e prático de ações educativas no campo da luta e defesa orgânica dos Direitos Humanos, a partir da escola.

(...) orgânico é aquele que se imiscui ativamente na vida prática, como construtor, organizador, persuasor permanente, como especialista e dirigente. (...) Ser orgânico é permanente e oposto a conjuntural, é ser co-natural, coerente, consistente, unido e necessário. (JESUS, 1989. p. 65)

Tendo em vista a concepção de intelectual de uma conduta formadora e ao mesmo tempo ativista, orgânica, participa-se ativamente de uma intelectualidade responsável, aderindo à defesa dos Direitos Humanos em sua práxis pedagógica, tendo papel organizador da comunidade, visando melhorar as condições humanas e materiais da classe através de sua práxis e de sua intelectualidade cultural; ele educa para que os cidadãos tomem consciência de classe e compreendam sua realidade, sua condição exploratória, que acaba por produzir um

sentimento de injustiça e indignação, passando para uma intelectualização orgânica da comunidade, onde esta passa a lutar praxianamente por seus direitos humanos.

A práxis social do Educador como intelectual orgânico visa, acima de tudo, uma responsabilidade exigente com a formação e a problematização dos Direitos Humanos.

Mais especificamente, uma investigação norteadora de uma busca constante das questões e problemáticas que envolvem os problemas da realidade dos sujeitos participantes de sua práxis educativa, levando em conta a consideração e o respeito às subjetividades durante o processo.

Contudo, ao abordar as temáticas, o educador orgânico deve ter em mente o dever de uma conduta equilibrada, porém não neutra, evidenciando sua aula como um espaço aberto e criativo a um ambiente de diversidade multicultural, tolerância e respeito. Ao abordar temas como racismo, homofobia, xenofobia e machismo, considerar que seus alunos em algumas circunstâncias podem se identificar com algumas destas situações; nesse sentido, preza-se acima de tudo o respeito à identidade e à vivência dos sujeitos. Dar voz e abrir caminhos para um diálogo íntimo, porém sem ferir a sua dignidade e condição.

A possibilidade de trabalhar com conceito de intelectual orgânico, constatando desde sua formação intelectual orgânica até seu ativismo, traz um fomento para problematizarmos o debate da educação libertadora às luzes de suas relações com os papéis sociais do Educador como intelectual orgânico, o que nos leva inconfundivelmente a trazer um diálogo com a filosofia da libertação de Paulo Freire.

A tarefa formadora do educador intelectual é a realização de um processo transformador, “uma reforma intelectual e moral em Direitos Humanos”, e consiste em elaborar uma Filosofia da Práxis, que parte da ideologia popular, do senso comum, respeitando as coerências individuais e propondo um encontro entre outras possibilidades, permanecendo em contato com a individualidade.

Por conseguinte, o sujeito portador da visão de mundo encontra um espaço intelectual diante de sua mentalidade popular e, partindo desta, modifica seu panorama ideológico, realizando uma nova concepção de Direitos Humanos através de sua própria formulação, impulsionada pela intelectualidade orgânica do educador.

## **6 O trabalho social do educador-mestre para uma educação libertadora**

Os aspectos que ajudam a desenhar o atual contexto da sociedade contemporânea nos mostram evidências Gramscinianas de desumanização do trabalhador, do educador, em que vem a considerar em primeiro plano o sujeito enquanto profissional e em um plano posterior o sujeito como homem.

No momento em que os indivíduos, atuando e refletindo, são capazes de perceber o condicionamento de sua percepção pela estrutura em que se encontram, sua percepção muda, embora isto não signifique, ainda, a mudança da estrutura. Mas a mudança da percepção da realidade, que antes era vista como algo imutável, significa para os indivíduos vê-la como realmente é: uma realidade histórico-cultural, humana, criada pelos homens e que pode ser transformada por eles. (FREIRE, 1979. p.50)

Neste sentido, pretende-se mostrar o problema da real necessidade de integração entre estes, a integração entre a corrente humanista e a profissional, de práxis e a intelectual, o que, na leitura de Gramsci, fica evidente - de que antes do trabalhador, educador, existe o homem, homem da práxis material, de conduta combatente das contradições.

O trabalhador social que opta pela mudança não vê nesta uma ameaça. Adere à mudança da estrutura social porque reconhece esta obviedade: que não pode ser trabalhador social se não for homem, se não for pessoa, e que a condição para ser pessoa é que os demais também o sejam. Ele está convencido de que se a declaração de que o homem é pessoa e como pessoa é livre não estiver associado a um esforço apaixonado e corajoso de transformação da realidade objetiva, na qual os homens se acham coisificados, então, esta é uma afirmação que carece de sentido (FREIRE, 1979. p.51).

Ter o trabalho social de promover a educação libertadora é uma tarefa que requer o entendimento da necessidade real de uma nova prática pedagógica inovadora, pensando, assim, métodos não convenientes e informais se comparados aos métodos didáticos objetivistas e tecnicistas que nasceram da modernidade, porém que hoje são ineficazes e insuficientes para uma educação dialógica que converse com as novas gerações contemporâneas, gerações que hoje se propõem a superar o machismo, racismo, homofobia e tantos outros inimigos dos direitos humanos.

A concepção não libertadora de educação defende o objetivismo educativo, sem olhar para as diferentes subjetividades. A pedagogia da libertação Freiriana, não valoriza somente ou completamente apenas a subjetividade da práxis, mas, sim, desenvolve o grau adequado de ambas subjetividade e objetividade, o que significa dar uma ressignificação à educação objetiva.

Esse grau adequado de objetividade para uma educação libertadora concentra-se em um ato educativo que corresponda de fato ao conhecimento proposto, em que o educador-mestre trabalhe efetivamente no ensino para que este seja significativo de forma com que o aluno seja capaz de pensar e compreender autonomamente, tornando-o inteligente, dando ao conhecimento uma imagem realista, dando-lhe sentido real e usual para a vida desse aluno, bem como instigando seu espírito crítico.

Produzir uma educação mecânica, de treinamento e decorebas, não ensina ao aluno o saber/conhecer necessário, mas o formata e o deixa incapaz de compreensão e interpretação. Dizer que uma educação, que se propõem a ser libertadora, deve ter um nível adequado de objetividade, não é o mesmo que dizer que ela é objetiva, mas sim que além de sua avaliação ser justa e correta, configura-se como um saber formador da pessoa humana, em sua cidadania e dignidade.

Cabe então, ao Educador-mestre, saber fazer perguntas e saber avaliar respostas. E tal sabedoria, levando em consideração o processo, deve ser acompanhada por um caráter exigente de princípios éticos, de qualidade justa e moral, de saber diferenciar um avaliar objetivo e subjetivo, não apenas lhes classificando como correto e incorreto, mas considerando toda a integralidade, virtude, habilidades e competências dos alunos. Sem jamais deixar de fora qualquer compreensão ou crítica possível que atue na sua formação completa.

## **7 Formação por exemplar libertário e autoritário**

O papel social do educador trabalhador como intelectual orgânico nas transformações pedagógicas sociais torna-se exemplar, o que significa uma inspiração para a criação e ação de novas possibilidades de ser, ou seja, este mostra em seu exemplo humano características e virtudes humanistas que elevam a sua percepção para os demais, e desta percepção nasce uma relação de identificação, podendo produzir vínculos que forneçam a inspiração às ações exemplares.

O exemplar forma uma espécie de ideal a ser seguido, em massas ou não; esse ideal em conduta preza pela ética dialógica da diferença, que evidencia, acima de tudo, as diferenças, a possibilidade de abrir um espaço democrático-educativo para estas diferenças, um exemplar libertário, evitando, assim, o autoritarismo e evidenciando suas subjetividades, identidades.

A experiência de estar por baixo leva os alunos a pensarem que se você é um professor dialógico, nega definitivamente as diferenças entre eles e você. De uma vez por todas, somos todos iguais! Mas isto não é possível. Temos que ser claros com eles. Não. A relação dialógica não tem o poder de criar uma igualdade impossível como essa. O educador continua sendo diferente dos alunos, mas -e esta é, para mim, a questão central- a diferença entre eles, se o professor é democrático, se o seu sonho político é de libertação, é que ele não pode permitir que a diferença necessária entre o professor e os alunos se torne antagônica. A diferença continua a existir! Sou diferente dos alunos! Mas se sou democrático não posso permitir que esta diferença seja antagônica. Se eles se tornam antagonistas, é porque me tornei autoritário. (FREIRE, 1987. p. 117).

Todavia, diante da possibilidade de um ensino libertário, considera-se fundamental neste o elemento exemplar desse ensino, diante da história dos direitos humanos, em seus princípios, valores humanos, de bondade, sensibilidade, igualdade e justiça, norteadores, surgem figuras eminentes, ídolos de luta, militantes de ideais humanistas que corroboram praxianamente e inspiradoramente para o ativismo e militância nos Direitos Humanos. São eles: Sócrates, Jesus Cristo, Gandhi, Martin Luther King, Che Guevara e outros tantos... Além do desenvolvimento de suas reivindicações, lutas e seus efeitos sociais no âmbito dos Direitos Humanos, essas personagens têm papel formador quando nos mostram que mesmo diante da condição de únicos e solitários em sua existência, provaram-nos que um apenas é capaz de transformar sonhos em realidades.

E são justamente esses sonhos, desejos e anseios que tanto inspiram a juventude, que em alguma medida idealiza uma vida melhor, um mundo melhor. E é nesta etapa que a formação por exemplar nos mostra a capacidade positiva humana em reproduzir ideias, conhecimento, sabedoria e cultura e que destes bons e virtuosos exemplares, daremos sentido, um “quê” a mais para a idealização de uma construção para um mundo melhor.

Já o exercício por exemplar autoritário, de poder pela autoridade, reproduz uma relação estreita e restrita com o conceito de liberdade, em que em alguma medida a atitude autoritária do próprio Estado e da figura do professor pode tornar-se uma ferramenta exemplar para domínio da liberdade e a reprodução educativa deste domínio para os indivíduos.

Os desejos culturais dominantes, valores religiosos e estatais podem estar intimamente ligados a essa relação de poder entre autoridade e liberdade na escola, o que evidencia os comportamentos tradicionais e rígidos de algumas práticas educativas mais conservadoras e da relação de inferioridade, pena e submissão do aluno, que não se faz sujeito educativo nesse processo, se torna apenas uma ferramenta que deve ser bem lapidada para ser feita dela um bom uso, seja pela sociedade ou pelo Estado.

A liberdade de aprender nesse contexto de autoridade é restringida a normas rigorosas que se baseiam nos valores vigentes com opções pré-determinadas e acríticas. Tal doutrina deixa às cegas a possibilidade de autonomia dos alunos quanto à sua humanidade e capacidade reflexiva, coibindo desde a sua liberdade de escolher até a sua liberdade de opinião.

Diante da perspectiva de uma educação doutrinária, legitimidade, crença e verdade passam se mal conectados a funcionar como instrumentos possíveis para tal doutrinação no campo da educação dogmática, o que nos leva a pensar em que nos demais campos teóricos da moral, política e religião podem ser ainda e são condenados em alguma medida, aos maus usos de seus conceitos em seu estudo.

Neste sentido o intelectual pedagógico não orgânico ou aprendiz aqui não nos parece muito distante do hipócrita, visto que não é capaz de conceber o conhecimento livre e não fechado, limitando-se a um ponto de vista ou a pontos de vista reduzidos, que mostram apenas uma face e uma certeza, sem em momento algum colocar tal certeza em dúvida.

A doutrinação possui essa característica dogmática, e que por vezes pode trabalhar a serviço de uma determinada ideologia e formatar ideias nos alunos de tal forma a encorajar até mesmo intolerâncias e preconceitos. Seguindo esta crítica, evidencia-se a necessidade de conceber quanto a prática de um ensino aberto e libertário, este mesmo usando o exemplo da história, em diferentes interpretações tem seu “gozo livre para possíveis e divergentes especulações”.

Tendo em vista todos os aspectos negativos de um ensino ortodoxo de autoridade, do ponto de vista moral, o prejuízo nada mais se faz do que na própria sociedade, que cria nos sujeitos uma incapacidade à crítica e uma prática da intolerância que gera oposição à liberdade.

### **Considerações finais**

Tendo em vista a necessidade atual da formação em Direitos Humanos, se pensou em muitos âmbitos uma proposta de um Educador de conduta intelectual orgânica, que traduza em sua caminhada os anseios por uma sociedade mais justa no que diz respeito à garantia dos Direitos Humanos em sua práxis pedagógica, colocando em pauta a diversidade que enfrentamos na globalização, bem como a superação de paradigmas de um ensino moderno objetivista e tecnicista para um ensino libertário autônomo e de cunho revolucionário.

Essa luta pela elevação civil das massas populares incultas é também a luta pela unificação histórica do conhecimento, pela objetividade, isto é, pelo conhecimento que independe de pontos de vista puramente particulares, ou de grupo. Para isso, é necessário que o *sensu comum*, a “mentalidade” popular, rompa com as concepções dualistas que separam homem e natureza, espírito e história, pois a objetividade do conhecimento não pode ser dada fora da história nem fora do homem. (SOARES, 2000, p. 470)

Pensar um Educador organicamente quer dizer traduzir sua didática teórica em práxis pedagógica, em realidade, em concretude de existências, em propor um humanismo libertador, para diálogo, respeito, manifestação, subjetividades, garantindo um espaço livre e aberto para considerar o aluno sujeito de suas ideologias e de seus direitos.

(...) as concepções filosóficas orgânicas somente se demonstrarão historicamente verdadeiras quando, ao serem difundidas, se tornarem histórica e socialmente universais. Trata-se, assim, de uma unificação que se realiza no vir-a-ser social, onde o elemento unitário deixará de ser um simples pressuposto, uma abstração, para se transformar numa unificação concreta e objetivamente universal. (SOARES, 2000, p. 470)

Se exige deste educador como intelectual orgânico uma competência fundamental para trabalhar os Direitos Humanos; podemos entender por competência um saber fazer, e por conteúdo uma espécie de fatos sobre os Direitos Humanos, ou seja, seus problemas. A relação entre os dois inicia-se quando os conteúdos passam a determinar em parte as competências, pois não é possível entender o desenvolvimento das competências sem definir os conteúdos.

A partir do momento em que determinamos os conteúdos da disciplina, podemos, assim, visualizar quais as competências o aluno deve desenvolver. No mau ensino, a competência é formalista, pois não tem preocupação com a compreensão e com o significado necessários, apenas realiza um conjunto de associações de ideias, de textos decorados, de forma superficial.

Trabalhar com conceitos em Direitos Humanos não é parafrasear e muito menos encaixar as palavras. Neste sentido, a disciplina, ao ser definida em seus conteúdos, requer não somente bons materiais para leitura e estudo, mas também deve desenvolver a capacidade de conceituação, de discussão de seus problemas, críticas e argumentação.

Dessa forma, os conteúdos, se trabalhados de forma não automática e alienada às competências, superam os formalismos e associam as competências para a resolução e identificação autônoma de problemas e teorias, não sendo uma mera memorização, e sim um processo que requer uma práxis libertária como espaço para filosofar sobre os Direitos Humanos, que visa não reproduzir, e sim criticar e criar alternativas.

## Referências

- BENJAMIN, W. **Reflexões: A criança, o brinquedo, a educação.** 4. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1892-1940.
- FÁVERO, O. (org.) **Democracia e educação em Florestan Fernandes.** São Paulo: Autores Associados; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2005, 245p.
- FREIRE, P. **Educação e Mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 27. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. Shor; Ira - **Medo e ousadia: o cotidiano dos professores.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere: os intelectuais. O princípio educativo.** 6. ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.
- JESUS, A. T. **Educação e Hegemonia no Pensamento de Antonio Gramsci.** Campinas: Cortez, 1989.
- JESUS, A. T. **O Pensamento e a Prática Escolar de Gramsci.** Campinas: Autores Associados, 1998.
- MANZINI, M. L. C. **O que é Cidadania.** Tatuapé: Brasiliense, 2013.
- NOSELLA, Paolo. **A Escola de Gramsci.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- SARTRE, J. **Existencialismo é um Humanismo.** (Coleção Os Pensadores – vol. XLV). São Paulo: Editora Abril Cultural, 1973.
- SOARES, R. D. **Gramsci, o Estado e a Escola.** Ijuí: UNIJUÍ, 2000.