



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

MÍRIAM DA GAMA HENRIQUE

**A IMPORTÂNCIA DOS MODELOS COMO
APORTE DE DESENVOLVIMENTO:**

Rosa Luxemburgo como referência para uma educação emancipadora

**VITÓRIA
2021**



Centro de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

MÍRIAM DA GAMA HENRIQUE

**A IMPORTÂNCIA DOS MODELOS COMO
APORTE DE DESENVOLVIMENTO:**

Rosa Luxemburgo como referência para uma educação emancipadora

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE-UFES, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Docência, Currículo e Processos Culturais.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Carolina Galvão.

VITÓRIA
2021

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

H518i Henrique, Míriam da Gama, 1988-
A importância dos modelos como aporte de desenvolvimento : Rosa Luxemburgo como referência para uma educação emancipadora / Míriam da Gama Henrique. - 2021.
98 f.

Orientadora: Ana Carolina Galvão.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Rosa Luxemburgo. 2. Pedagogia histórico-crítica. 3. Educação escolar. 4. Feminismo. I. Galvão, Ana Carolina. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MÍRIAM DA GAMA HENRIQUE

A importância dos modelos como aporte de desenvolvimento:
Rosa Luxemburgo como referência para uma educação
emancipadora

Dissertação apresentada ao Curso
de Mestrado em Educação da
Universidade Federal do Espírito
Santo como requisito parcial para
obtenção do Grau de Mestre em
Educação.

Aprovada em 07 de dezembro de 2021.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Ana Carolina Galvão
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Maria Amélia Dalvi
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Luciana Cristina Salvatti Coutinho
Universidade Federal de São Carlos

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação/CE/UFES - Av. Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras, Vitória-ES
Telefone: (27) 4009-2547/4009-2549 (fax) / E-mail: ppgeufes@yahoo.com.br

Dedico este trabalho a todas as mulheres que me precederam e traçaram o caminho de lutas e conquistas que me permitiu chegar até aqui. São mulheres de cuja força me aproprio e em cuja coragem me espelho. Dedico este estudo, em especial, à minha mãe, meu amor eterno, que, me segurando pela mão, percorre comigo.

AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa de mestrado foi desenvolvida sob um governo que não valoriza a ciência e tenta a todo custo dismantelar o ensino público, gratuito, laico e socialmente referenciado, gerando, não raras vezes, a sensação de nadar contra a corrente. Não bastasse o cenário de desvalorização do conhecimento científico, atravessamos ainda um dilaceramento provocado pela pandemia da Covid-19, exacerbada pelo descaso desse governo negacionista e genocida. Assim, faço aqui meus agradecimentos a pessoas sem cujo apoio não teria sido possível concluir esta pesquisa.

À minha mãe, Judith, mulher negra e guerreira, minha base e minha força, por me ensinar desde cedo a valorizar os estudos e se doar por inteira para que eu pudesse me dedicar a eles. Minhas conquistas sempre serão em honra aos seus esforços!

À Ana Carolina Galvão, por sua orientação precisa e primorosa, também por ser exemplo de compromisso político, militância, ética e generosidade humana. Obrigada por nos encorajar e enxergar força em meio às nossas tantas fragilidades.

Às professoras Dra. Maria Amélia Dalvi e Dra. Juliana Pasqualini, pelos apontamentos realizados na banca de qualificação, fundamentais para a continuação e aprimoramento desta pesquisa.

Às professoras Dra. Maria Amélia Dalvi e Dra. Luciana Cristina Salvatti Coutinho, pela participação e contribuições na banca de defesa.

Ao grupo de pesquisa “Pedagogia histórico-crítica e educação escolar” e, em especial, ao grupo das “orientandas”. Sobreviver a 2020 e 2021 teria sido impossível sem nossas sessões de estudos/terapia/surtos coletivos.

Às amigas Layra e Lilian, por serem fonte de afeto e encorajamento.

À classe trabalhadora, por financiar a universidade pública e gratuita e assim possibilitar a minha formação.

Há todo um velho mundo ainda por destruir e todo um novo mundo a construir. Mas nós conseguiremos, jovens amigos, não é verdade? Nós conseguiremos!

Por um mundo onde sejamos socialmente iguais, humanamente diferentes e totalmente livres.

Rosa Luxemburgo

HENRIQUE, Míriam da Gama. **A importância dos modelos como aporte de desenvolvimento:** Rosa Luxemburgo como referência para uma educação emancipadora. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

RESUMO

Esta pesquisa **objetiva** analisar qual a importância de apresentar às novas gerações, em prol de seu desenvolvimento omnilateral, modelos de seres humanos mais desenvolvidos, destacando Rosa Luxemburgo como referência para uma educação emancipadora. Este estudo considera o materialismo histórico-dialético como **método** e fundamenta-se na pedagogia histórico-crítica como referência pedagógica. Além disso, a **metodologia** desta pesquisa é documental e bibliográfica. Para tanto, em termos específicos, no **primeiro capítulo**, a partir de uma revisão bibliográfica fundamentada, essencialmente, no feminismo marxista, busca-se analisar a degradação histórica da mulher, demonstrando que os estereótipos e papéis de gênero que a inferiorizam são perpetuados pelo patriarcado que, assumindo forma social específica sob o capitalismo, contribui para o aprofundamento da exploração sobre toda a classe trabalhadora. No **segundo capítulo**, investiga-se as circunstâncias de vida, educação e atuação política de Rosa Luxemburgo, a fim de apresentá-la como modelo de humanização. No **terceiro capítulo**, a partir da psicologia histórico-cultural, procura-se compreender o processo histórico-social de humanização e sua relação com a educação, constatando que a humanização se dá na dependência de processos de ensino que a promovam e requeiram, e afirma-se também a imitação como fonte de desenvolvimento. Logo, buscando explicitar os aspectos da vida de Rosa Luxemburgo que a corroboram como modelo de humanização, expresso em sua multiplicidade de interesses e comprometimento moral e intelectual com a libertação da classe trabalhadora, **conclui-se** que tomar pessoas do gabarito dessa revolucionária como referência na educação escolar contribui para a formação humana de indivíduos comprometidos com uma sociabilidade que não se ancore nos valores da sociedade patriarcal e capitalista.

Palavras-chave: Rosa Luxemburgo. Pedagogia histórico-crítica. Educação Escolar. Feminismo.

HENRIQUE, Míriam da Gama. **The importance of models as development support: Rosa Luxemburgo as reference for an emancipating education.** Thesis (Masters in Education) – Federal University of Espírito Santo, Vitória, 2021.

ABSTRACT

This research **aims** to analyze the importance of presenting to the new generations, for the sake of their omnilateral development, models of more developed human beings, highlighting Rosa Luxemburg as a reference for an emancipatory education. This study considers historical-dialectical materialism as a **method** and is based on historical-critical pedagogy as a pedagogical reference. In addition, the **methodology** of this research is documental and bibliographic. In order to do so, in the **first chapter**, based on a bibliographic review on Marxist feminism, it is analyzed the historical degradation of women, demonstrating that the stereotypes and gender roles that make them inferior are perpetuated by patriarchy, which, assuming a specific social form under capitalism, contributes to the deepening of exploitation of the entire working class. In the **second chapter**, Rosa Luxemburg's life circumstances, education and political activity are investigated, in order to present her as a model of humanization. In the **third chapter**, based on historical-cultural psychology, the historical-social process of humanization and its relationship with education is elucidated, noting that humanization takes place in dependence on teaching processes that promote and require it, and it is affirmed also imitation as a source of development. Therefore, seeking to explain the aspects of Rosa Luxemburg's life that corroborate her as a model of humanization, expressed in her multiplicity of interests and moral and intellectual commitment to the liberation of the working class, **it is concluded** that taking people like this revolutionary as a reference in school education contributes to the human formation of individuals committed to a sociability that is not anchored in the values of patriarchal and capitalist society.

Keywords: Rosa Luxemburgo. Historical-critical pedagogy. School education. Feminism.

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| INTRODUÇÃO | 10 |
| 1 DEGRADAÇÃO HISTÓRICA DA MULHER | 19 |
| 1.1 Resgate histórico a partir de Engels: dos tempos primitivos à ordem feudal | 19 |
| 1.2 Mulheres no contexto brasileiro | 26 |
| 1.3 Feminismos: do empoderamento individual à libertação coletiva | 34 |
| 2 ROSA LUXEMBURGO: UMA PRÁXIS FEMINISTA | 43 |
| 2.1 Contexto de uma vida revolucionária | 43 |
| 2.2 Rosa, para além das trincheiras | 52 |
| 3 EMANCIPAÇÃO COMO PROJETO DE FORMAÇÃO HUMANA | 59 |
| 3.1 Formação humana e pedagogia histórico-crítica | 59 |
| 3.2 Desenvolvimento histórico-cultural e a importância dos modelos na formação humana | 66 |
| 3.2.1 Periodização do desenvolvimento..... | 69 |
| 3.3 Rosa Luxemburgo e a necessária emancipação humana | 79 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 86 |
| REFERÊNCIAS | 89 |

INTRODUÇÃO

Nosso primeiro contato com os estudos de gênero se deu ao longo do curso de pedagogia, por meio de disciplinas que se propunham a nos fazer refletir sobre a situação da mulher na sociedade contemporânea. Muitas dessas disciplinas, fundamentadas em teorias hegemônicas, condicionavam a emancipação feminina a uma questão de empoderamento¹

Esse tema se tornou objeto de pesquisa apenas quando tivemos contato com o tratado elaborado por Friedrich Engels, *Origem da família, da propriedade privada e do Estado* (1984). Nesse trabalho, Engels, ancorado nos estudos do etnólogo e antropólogo americano Lewis Henry Morgan, apresenta o contexto histórico do desenvolvimento das organizações sociais familiares, começando desde as mais primitivas, e, concomitante a esse lento e longo processo, revela como o papel e importância da mulher dentro da família e da sociedade foi sendo degradado de forma a atender a interesses patriarcais.

A partir da leitura, estudo e análise dessa obra de Engels, *Origem da família, da propriedade privada e do Estado* (1984), iniciamos nosso primeiro esforço de aproximação ao campo de estudos de gênero na elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), o que nos possibilitou, por meio da reflexão sobre o tema “A figura do feminino nos livros de literatura da educação infantil: uma investigação sobre construção e manutenção de estereótipos” (HENRIQUE, 2018), o acesso aos estudos empreendidos por feministas marxistas, como Flávia Biroli² (2014a, 2014b, 2018)³, Mirla Cisne (2013)⁴, Ekaterina Kuskova

¹ A definição básica do termo, segundo os dicionários disponíveis de forma online, diz respeito a “passar a possuir poder, autoridade, domínio sobre”. Seu uso, no entanto, quando apropriado pela vertente feminista liberal e teorias hegemônicas que nela se baseiam condiciona a emancipação das mulheres a ações de caráter individualista e reformista, como discutimos no item 1.3 deste trabalho. Para um aprofundamento no conceito, ver Livia de Cássia Godoi Moraes (2018).

² Este trabalho, de cunho feminista, em busca de dar maior visibilidade às pesquisadoras e estudiosas, a cada primeira referência a uma mulher, privilegiará a escrita completa de seu nome.

³ Flávia Biroli é doutora em História pela Unicamp (2003), professora associada do Instituto de Ciência Política da Universidade de Brasília e pesquisadora do CNPq. Foi presidenta da Associação Brasileira de Ciência Política (ABCP, 2018-20), editora da Revista Brasileira de Ciência Política (2009-2017) e editora associada da revista *Politics & Gender* (2018-19), fez parte do Grupo de Assessoras da Sociedade Civil da ONU-Mulheres (2016-17) e compôs o comitê editorial da Revista Brasileira de Ciências Sociais (2018). Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/8594255215633547>. Acesso em: 14 dez. 2021.

⁴ Mirla Cisne é doutora em Serviço Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com estágio doutoral na Universidade de Paris 7, sob orientação das Professoras Elaine Behring e Jules Falquet, respectivamente. Bolsista Produtividade em Pesquisa 2 - CNPq Coordenadora e professora permanente do Programa de Pós Graduação em Serviço Social e Direitos Sociais (PPGSSDS). É integrante do Núcleo de Estudos sobre a Mulher Simone de Beauvoir (NEM), líder do Grupo de Estudos e Pesquisa das Relações Sociais de Gênero e Feminismo (GEF), Professora Adjunta IV da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e membro do Conselho Editorial da Editora Socialis. Atua em projetos, nos seguintes temas: feminismo, movimentos sociais, serviço social, relações sociais de sexo, raça e classe. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/7468001180773462>. Acesso em: 14 dez. 2021.

(2017)⁵ e Nadiéjda Krúpskaia (2017)⁶. A pesquisa se propunha a analisar a forma como os livros de literatura de uma determinada escola municipal de educação infantil retratavam a figura da mulher e, desse modo, como contribuía para a construção do entendimento do que é ser mulher pelas crianças atendidas por essa instituição. Com base nos estudos dessas autoras, chegamos à conclusão de que os livros, de modo geral, apresentavam figuras femininas estereotipadas, caricatas ou com modelos hegemônicos de beleza, comportamento e profissões, representando um reflexo dos preconceitos de gênero que operam na sociedade. Embora o sistema patriarcal e capitalista vigente use argumentos biologizantes, culturais, religiosos etc., para convencer as mulheres de sua inferioridade em relação aos homens e assim favorecer seu assujeitamento, pudemos compreender, pela intermediação das autoras estudadas, que temos na educação uma das raízes da reprodução e naturalização dessa desigualdade. Desse modo, as mulheres são ensinadas a se sujeitarem à exploração e opressão⁷. Muitas vezes isso não é explícito, não se diz que as mulheres são inferiores; mas, nas sutilezas do dia a dia, na diferenciação do tratamento entre os gêneros, vai sendo construído e perpetuado o papel submisso da mulher na sociedade.

Os resultados da pesquisa de TCC, somados à atual conjuntura de políticas ancoradas no ultraconservadorismo⁸ que ascendeu ao poder desde o golpe de 2016, motivaram a necessidade de ampliar os estudos de gênero atrelados ao âmbito escolar.

Com a posse de Jair Bolsonaro, “político nítida e assumidamente de direita, com uma proposta econômica liberal ortodoxa de adoção recente e uma pauta de valores ultraconservadora” (ABRANCHES, 2019, p. 11), em 2018, foi criado o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. A pasta, derivada do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos (MMIRDH), criado em 2015 pela ex-presidenta Dilma Rousseff

⁵ Ekaterina Kuskova (1869-1958), feminista marxista nascida em Ufá, na Rússia. Foi economista, jornalista, editora e memorialista. Editora dos jornais *Vlast Narôda*, *Tovarish e Nácha Jízh* e da revista *Biêz Zaglávia*. Em 1907, seu nome estava entre as dez mulheres incluídas na lista eleitoral da Liga da Igualdade de Direitos das Mulheres para Assembleia Constituinte. Escreveu as memórias de Vladímir Ilítch Ulianov Lenin, em 1945 (KUSKOVA, 2017).

⁶ Nadiéjda Krúpskaia (1869-1939), nascida em São Petersburgo, foi pedagoga, crítica literária e memorialista. Nos anos de 1890, participou da União da Luta pela Libertação da Classe Operária, onde conheceu Lenin. Em 1896, foi presa e exilada. Casou-se com Lenin, em 1898. A partir de 1903, atuou no Partido Operário Social-Democrata Russo como secretária da redação do *Ískra* e, em 1905, do Comitê Central. Depois da Revolução de Outubro, em 1917, tornou-se deputada do Commissariado para Educação, atuando na Divisão para Educação para Adultos. Em 1920, assumiu o Comitê de Educação, mantendo-se ativa politicamente nos anos seguintes (KRÚPSKAIA, 2017).

⁷ Conforme Andrea D’Atri (2017), a **exploração** tem ligação com os aspectos econômicos, é a apropriação do excedente produzido pelos trabalhadores por parte da classe possuidora dos meios de produção, enquanto **opressão** diz respeito à relação de submissão de um grupo sobre o outro por razões culturais, raciais ou sexuais. É fazer uso das diferenças para colocar um grupo social em situação de desvantagem em relação a outro.

⁸ Como afirmam Frigotto e Sonia Maria Ferreira (2019), ultraconservadorismo denomina o acirramento do neoliberalismo no campo econômico e social, combinado ao autoritarismo e fundamentalismo religioso.

e extinta por Michel Temer, em 2016 (POLITIZE, 2020), traz à frente a Ministra Damares Alves⁹.

Para ela, o Governo Bolsonaro possibilita “o momento de a igreja governar”, (METRÓPOLES, 2018, n.p.), ignorando completamente a laicidade do Estado. A Ministra faz constantes declarações em defesa de um modelo conservador de família e, não à toa, o nome do Ministério abandonou o termo “mulheres” para assumir, agora, no singular, “mulher”, já que as pautas defendidas dizem respeito a um único modo de ser mulher, desconsiderando as diferentes realidades de mulheres, a depender da classe, cor, origem, etnia etc. A mulher que Damares defende e representa é a que vive em função do lar, enquanto o homem trabalha e a “enche de joias e presentes”, dizendo ser esse o “padrão ideal de sociedade” (OLIVEIRA, 2019, n.p.). Em uma ação em comemoração ao Dia Internacional da Mulher, Damares defendeu que as escolas precisavam ensinar os meninos a levar flores para as meninas e a abrir a porta do carro para a mulher. Segundo a Ministra, “precisamos resgatar valores que são caros à família” (FOLHA PE, 2019, s/p). Valores esses de supremacia e opressão do homem branco, hétero e rico sobre a mulher, os quais representam a família patriarcal.

Assim, põe-se como primordial uma educação emancipadora também em relação ao gênero, pois a ignorância acerca dos determinantes sociais limita o reconhecimento das mulheres quanto às necessidades mais elaboradas e, conseqüentemente, ao conhecimento sobre seus direitos e possibilidades diversas de existência.

As mulheres são educadas para se mostrarem emocionalmente frágeis, vulneráveis e dependentes. Aceitam, assim, a premissa de que não podem ser muito independentes para não afugentarem os homens ou colocar à prova sua masculinidade frágil; veem-se presas ao ambiente doméstico e assim permanecem sem questionamentos por acreditarem ser uma função inerente ao seu gênero e a forma mais plena e sublime de exercer sua função na terra. Sobre essa questão, D’atri afirma:

⁹ Damares Alves, paranaense nascida em 1964, passou boa parte da juventude entre cidades do Nordeste, em função da profissão de pastor de seu pai. Mais tarde, mudaram-se para São Carlos, onde formou-se advogada pela Faculdade de Direito de São Carlos e educadora pela Faculdade Pio Décimo. Em seu currículo, publicado no site do ministério que chefia, diz que “cuida do Brasil com o aprendizado adquirido ao longo da vida como mãe, advogada, educadora e pastora evangélica” (BRASIL, 2021, n.p.). Antes de assumir como ministra havia atuado como assessora parlamentar no Congresso Nacional por mais de 20 anos. Apresentava-se como pastora, advogada, mestre em educação e mestre em direito constitucional e da família. Quando questionada sobre a instituição em que havia se formado mestre informou que esses títulos, diferente dos seculares, provinham do ensino bíblico (FOLHA, 2019).

Enquanto as mulheres permanecerem em um estado tal de embrutecimento, serão presas fáceis do conservadorismo, contrárias a qualquer progresso, submetidas às necessidades mais básicas e mundanas, impossibilitadas de ter aspirações maiores do que as que a rotina da vida cotidiana lhe impõe. (D'ATRI, 2017, p. 112).

Outras ações de Damares, como a extinção do comitê de gênero, que tinha por função propor medidas para coibir a violência de gênero contra funcionários¹⁰ do Ministério e propor ações para promover igualdade na pasta, além de outros cinco comitês que serviam como órgãos colegiados de consulta e deliberação social e atuavam no acompanhamento e avaliação de políticas públicas de diversos setores (CNTE, 2019), demonstram o conservadorismo e descaso da Ministra com as políticas de gênero e pautas tão caras às mulheres.

Ações e declarações como as da Ministra Damares Alves apontam para o fato de ser cada vez mais imprescindível empreender um debate sério e teoricamente embasado sobre as construções de gênero que permeiam as relações sociais, principalmente as já estabelecidas dentro das instituições escolares. O alerta que tais declarações suscitam reside no que vem embutido nelas, que são os papéis de gênero empregados para justificar e perpetuar o lugar de submissão e exploração reservado às mulheres dentro da sociedade patriarcal e capitalista. É válido ressaltar que, ao longo da infância, essas demarcações de gênero oprimem não só as meninas como também os meninos, quando desconsideram a individualidade dos sujeitos, fazendo com que ambos tenham que viver para atender a determinadas regras sociais, impedindo meninas de demonstrarem uma personalidade de força e liderança, por exemplo, e meninos de demonstrarem afeto e sensibilidade.

Sendo a educação escolar, como preconiza a pedagogia histórico-crítica, lugar privilegiado para, de forma sistematizada, poder se dar a apropriação da cultura em suas formas mais desenvolvidas e, também por isso, um campo de muita disputa – seja para o combate ou perpetuação de ideologias¹¹ que subalternizam e oprimem as mulheres, seja pela luta contra as diversas formas de opressão que só poderá ser empreendida através do conhecimento de suas contradições –, nela também devem se concentrar nossos esforços de construção de uma nova sociedade.

Nos estudos realizados para o Trabalho de Conclusão de Curso, ao tomar contato com os textos de feministas escritos no contexto da Revolução Russa, vimos expressa uma preocupação extensiva com a educação das crianças. Autoras como Krúpskaia (2017),

¹⁰Fez-se a opção pelo uso da norma-padrão na escrita dos vocábulos, em concordância aos argumentos expressos por Ana Carolina Galvão, Lavoura e Lígia Márcia Martins (2019).

¹¹ Consideramos aqui ideologia como a “[...] expressão ideal das relações materiais dominantes” (MARX; ENGELS, 1999, p. 72).

Aleksandra Kollontai (2011)¹² e Rosa Luxemburgo (1991) alertam para o fato de que não será possível superar o capitalismo e toda sua lógica de opressão se não houver uma mudança de mentes, de cultura. Partindo do pressuposto de que a educação escolar pode ocupar o lugar de reprodutora do sistema de valores do capital ou, como as autoras ponderam, atuar na formação da nova mulher e do novo homem (o sujeito comunista) e considerando que para isso é preciso instrumentalizar a classe trabalhadora, é que esta pesquisa se coloca.

Como afirma Saviani (2012, p. 7),

[...] a tarefa da construção de uma pedagogia inspirada no marxismo implica a apreensão da concepção de fundo (de ordem ontológica, epistemológica e metodológica) que caracteriza o materialismo histórico. Imbuído dessa concepção, trata-se de penetrar no interior dos processos pedagógicos, reconstruindo suas características objetivas e formulando as diretrizes pedagógicas que possibilitarão a reorganização do trabalho educativo sob os aspectos das finalidades e objetivos da educação, das instituições formadoras, dos agentes educativos, dos conteúdos curriculares e dos procedimentos pedagógico-didáticos que movimentarão um novo *éthos* educativo voltado à construção de uma nova sociedade e de uma nova cultura; de um novo homem.

Rosa Luxemburgo não escreveu especificamente sobre educação; mas, no conjunto de sua obra, vemos imbricada uma grande preocupação com a formação da classe trabalhadora. Ao ser acusada de ser partidária da violência, afirmou: “penso, muito pelo contrário, que a única violência que nos conduzirá à vitória é a educação socialista da classe operária na luta cotidiana” (LUXEMBURG¹³, 1975, p. 99). Nesse sentido, esteve comprometida com a transformação da sociedade por meio da emancipação da classe operária e, por essa razão, **essa pesquisa objetiva analisar a importância de apresentar às novas gerações, em prol de suas máximas possibilidades de desenvolvimento, modelos de seres humanos do gabarito de Rosa Luxemburgo, apresentando-a como figura modelar de uma visão societária emancipadora**, que seja fundamentada nos ideais de igualdade, propriedade comum dos meios de produção, ausência de classes e figura feminina emancipada para a construção de sujeitos libertos das imposições de gênero, em contraposição aos modelos de empoderamento

¹² Aleksandra Mikháilovna Kollontai (1872-1952) nasceu em São Petersburgo. Foi escritora, jornalista e política. Sua vasta produção engloba artigos, memórias e ficção. Filiou-se ao Partido Operário Social-Democrata Russo em 1899. Participou da Revolução de 1905, sendo exilada em 1908 em função de um artigo que falava contra a ocupação russa. Aderiu aos bolcheviques em 1914 e em 1917 fazia parte do Comitê Central do partido. Depois da Revolução de Outubro tornou-se a única mulher a participar do governo de Lenin, ao ser eleita Comissária do Povo para o Bem-Estar Social. Foi uma das organizadoras do I Congresso de Mulheres de Toda a Rússia. Em 1920, tornou-se diretora do *Zhenotdel* (departamento feminino) do partido e ingressou na Oposição Operária, fração oposicionista de esquerda dentro do partido bolchevique. Em 1922, foi enviada para um posto diplomático em Oslo (SCHNEIDER, 2017).

¹³ O nome da autora aparece de forma diferenciada em publicações. Manteremos a grafia Luxemburgo, exceto em casos que se imponha a referência bibliográfica.

meritocráticos que conduzem os indivíduos à busca por uma emancipação individual ao invés de coletiva, operando, dessa forma, em completo acordo com a ordem burguesa.

Pensando o feminismo como a busca por igualdade entre a mulher e o homem e que para o feminismo marxista¹⁴ essa busca perpassa a luta de classes, compreendemos ser impossível falar de emancipação da mulher em um contexto que esteja fora da libertação da classe trabalhadora. Emancipação que signifique o “empoderamento” de uns em detrimento da permanência do sofrimento da grande maioria não é o que buscamos. Logo, torna-se urgente pensar uma educação que busque a compreensão das contradições do sistema capitalista, com vistas à sua superação, ao invés de reproduzir a lógica liberal de uma emancipação individual.

Rosa Luxemburgo lutava por uma consciência de classe que acordasse a massa trabalhadora, de modo que isso fosse empreendido por todos e não organizada por um pequeno grupo. Sendo assim, entendemos que sua história de vida e luta política em prol da classe trabalhadora representam um modelo de ser humano emancipado e, em conjunto com suas obras, podem conter grandes contribuições para pensar uma educação socialista que vise formar sujeitos emancipados, que tenham como propósito construir uma sociedade justa e igualitária e, portanto, uma ordem social comunista.

Embora modelo seja melhor conceituado no terceiro capítulo deste trabalho, adiantamos que sua utilização se ampara na premissa histórico-social de humanização dos indivíduos e, a partir dela, na assertiva defendida por Anjos e Duarte (2017) que, ancorados em Vigotski, afirmam que no desenvolvimento cultural a inter-relação entre o ser já desenvolvido e o ser em formação é a força motriz básica do desenvolvimento humano. A esse pressuposto se soma a defesa de Vigotski (2021) da imitação como fonte de desenvolvimento. Assim, utilizamos o conceito de modelo como sinônimo de referência, fazendo a defesa de uma educação que se ocupe em socializar modelos de seres humanos que possam servir de parâmetro para a construção de uma sociabilidade que não se baseie nos valores da sociedade capitalista.

Em um esforço inicial de revisão bibliográfica¹⁵, encontramos poucos trabalhos na área da educação sobre Rosa Luxemburgo. Ao todo, duas dissertações de mestrado e duas teses de doutorado. A dissertação de Furtado (2018) empreende uma análise da práxis desenvolvida

¹⁴ As diferentes concepções de feminismo serão abordadas no subitem 1.3 Feminismos – Do empoderamento individual à libertação coletiva.

¹⁵ As buscas foram feitas tomando as seguintes bases de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>.

Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>.

As buscas foram realizadas em 2019 e refeitas no segundo semestre de 2020. Dado o número de trabalhos encontrados, não foi necessário acrescentar recorte de datas.

pelas instâncias do movimento operário, por meio da contribuição teórica marxiana. O autor busca, através do trabalho de Rosa Luxemburgo e autores como Gramsci e Lênin, analisar a atuação de partidos, sindicatos e demais entidades de classe como mediadores da práxis revolucionária. Félix (2013), em sua dissertação, pesquisa o caráter pedagógico da atividade sindical e os limites do economicismo. Para tanto, o autor recorre a autores que abordaram questão dos sindicatos, entre eles, Rosa Luxemburgo.

A tese de Ana Maria Stabelini (2019) faz um estudo a partir da concepção de autogestão em Rosa Luxemburgo. Articulando com as concepções de conselhos, espaço público e autoeducação política, discute o caráter autogestionário do movimento das ocupações das escolas do Estado de São Paulo, em 2015. A tese de Weide (2018), relacionando o pensamento da autora a Gramsci, aborda a conexão entre educação e política no pensamento desses autores, refletindo sobre as ações pedagógicas de sindicatos e partidos na formação da classe proletária. Esses trabalhos contribuem para nossos esforços de aproximação ao pensamento dessa autora.

Refazendo a busca nas bases de dados¹⁶ a partir das relações entre feminismo e educação, encontramos sete dissertações. Janaine Braga Ramos (2019) investigou em seu trabalho as orientações e políticas curriculares nacionais direcionadas à educação para as relações de gênero e formuladas para o Ensino Fundamental I, de 1996 a 2017. Bruna Dalmaso Junqueira (2018), em sua dissertação, buscou analisar como professoras mulheres da Rede Municipal de Ensino (RME) de Porto Alegre relacionam seu trabalho docente aos feminismos, a partir da discussão sobre a narrativa conservadora da ideologia de gênero nas escolas. Ribeiro (2018) se propôs a refletir sobre o modo como as relações de gênero são vivenciadas e significadas pelas alunas e alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG, por meio da identificação de elementos que representam as tensões entre as práticas ligadas à masculinidade hegemônica e posturas feministas. Tânia Lúcia Farias Dias (2018) investigou, em seu trabalho, as motivações das escolhas profissionais de meninas adolescentes, considerando a socialização desigual entre homens e mulheres, baseadas nas relações sociais de sexo e na divisão sexual do trabalho.

O trabalho de Ana Caroline Toffanelli (2016), em diálogo direto com os referenciais adotados em nossa pesquisa, propôs-se a uma análise, sob o olhar da psicologia histórico-cultural e do feminismo marxista, sobre o papel dos livros infantis e tem como proposta central discorrer sobre como a sexualidade humana e as relações de gênero podem afetar o desenvolvimento de crianças em início da idade escolar, investigando como os conceitos

¹⁶ Tratam-se de buscas realizadas em fevereiro de 2021, a partir dos descritores “feminismo” e “educação”, sem recorte de período, selecionando pela leitura dos resumos os trabalhos em diálogo com nosso objeto de estudo.

referentes à constituição do gênero se desenvolvem. Maria Rita Neves Ramos (2016), em seu trabalho, analisou os principais documentos norteadores da educação infantil, com o objetivo de conhecer se e como as relações de gênero são debatidas nesse nível de ensino. O trabalho de Elissandra Medeiros Dall Evedove (2012) buscou compreender como gênero está contemplado nas políticas curriculares para o último ano da Educação Infantil e primeiro ano do Ensino Fundamental do município de Marília/SP.

Entendendo a base econômica como fundante da opressão e exploração (HÚNGARO, 2008) e que a realidade, enquanto dada socialmente, é passível de ser transformada, a emancipação humana que buscamos se coloca diretamente ligada à supressão do modo de vida imposto sob a ordem do capital. Esta pesquisa, portanto, é conduzida sob o estófo de análise materialista histórico-dialético como método de ação e compreensão da realidade que enxerga a existência dos seres humanos dentro de um contexto histórico e de acordo com as relações materiais da sociedade humana, compreendendo, dessa maneira, que os fenômenos precisam ser analisados em meio ao seu movimento histórico, apreendendo o que ele é e como chegou a ser o que é, a fim de transformá-lo.

A metodologia empregada na condução da pesquisa foi documental e bibliográfica, meio que possibilitou investigar com maior profundidade as elaborações e fundamentações teóricas acerca da história das mulheres e importância dos modelos na educação, além de nos aprofundarmos na trajetória de vida de Rosa Luxemburgo, para apresentá-la como modelo. Marina de Andrade Marconi e Eva Maria Lakatos (2003, p. 182) afirmam que “[...] dessa forma, a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”.

Em atendimento ao objetivo geral deste trabalho, nosso percurso de pesquisa se inicia no capítulo 1, cujo objetivo específico centra-se em analisar a história de degradação da mulher, buscando a compreensão de que os estereótipos e papéis de gênero não são dados biologicamente, mas construídos social e historicamente. Assim, perpassando desde as sociedades pré-históricas até a contemporaneidade, apreendemos que esses estereótipos e papéis de gênero são incutidos com o objetivo de atender a interesses patriarcais de dominação e opressão à mulher, assumindo formas sociais específicas sob o modo de produção vigente, a fim de aprofundar a exploração imposta a elas.

A fim de investigar a contemporaneidade do pensamento e perspectiva revolucionária de Rosa Luxemburgo, trazemos no capítulo 2 sua história e as circunstâncias de vida, educação e atuação política em que a autora estava inserida e escreveu, tomando por base a biografia de

sua vida, escrita por Paul Frölich (2019), e os trabalhos de Isabel Loureiro (1994, 2009), em paralelo com as cartas escritas por Luxemburgo (2015a, 2015b, 2015c). Tendo em vista que uma educação feminista não se dissocia da luta pela emancipação de todos, corroboramos o chamado de Luxemburgo (2011, p. 496): “Proletária, [...] vá à luta pela libertação do gênero das mulheres e do gênero humano do horror da dominação do capital”.

No capítulo 3, buscamos compreender a perspectiva histórico-cultural de formação humana, explicitando que o desenvolvimento do psiquismo em suas máximas possibilidades se dá na dependência de processos de ensino que o promovam e requeiram. No sentido de trazer à luz nosso objeto de estudo, apresentamos a periodização do desenvolvimento, buscando evidenciar como se delineia a importância dos modelos durante o processo de desenvolvimento humano para apresentar Rosa Luxemburgo como modelo, defendendo-a como referência de desenvolvimento e emancipação humana à formação de meninas e meninos.

1 DEGRADAÇÃO HISTÓRICA DA MULHER

Neste capítulo, buscamos, através de um apanhado histórico sobre o “ser mulher”, a compreensão de como se iniciou e se institucionalizou a opressão à mulher ao longo das transformações nas organizações sociais. Assim, no item 1.1, “Resgate histórico a partir de Engels: dos tempos primitivos à ordem feudal”, abordamos o contexto histórico de desenvolvimento das organizações sociais familiares e como o papel e importância da mulher dentro da família e da sociedade foi sendo degradado de forma a atender a interesses patriarcais.

No item 1.2, “Mulheres no contexto nacional”, realizamos uma breve análise das implicações na vida das mulheres na passagem do sistema colonial ao capitalismo, abordando a síntese histórica de desenvolvimento das relações de produção que têm determinado o modo de “ser mulher”, sob a perspectiva das diversas realidades da mulher no Brasil.

No item 1.3, “Do empoderamento individual à libertação coletiva”, dando continuidade ao tema central do capítulo, tratamos da opressão da mulher sob o ponto de vista da “evolução capitalista”, em que as correntes feministas liberais, vendendo a ideia de um empoderamento individual, têm sido empregadas como nicho de mercado para esconder a opressão e exploração à que as mulheres estão submetidas sob esse sistema. Assim, discorreremos também sobre as diferentes vertentes de feminismos para justificar nossa abordagem marxista.

1.1 Resgate histórico a partir de Engels: dos tempos primitivos à ordem feudal

Engels (1984, p. 2) anuncia, logo no prefácio à primeira edição de 1884 do livro *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*, que “[...] o fator decisivo na história é, em última instância, a produção e a reprodução da vida imediata”. Em concordância, Marx (2011) assinala que os indivíduos fazem a sua própria história, mas sob condições definidas.

Assim, perpassando desde os estágios mais primitivos, do ponto de vista de desenvolvimento da humanidade, até a civilização, Engels (1984) inicia seu tratado. Os estágios que ele chama de “pré-históricos de cultura” são divididos em “selvagem” e “barbárie” e cada um deles é subdividido em fase inferior, média e superior, de acordo com a evolução da capacidade humana de produzir sua própria existência. A evolução, lenta e gradual, desses dois estágios culmina hoje no que temos por “civilização”.

Sobre a fase inferior do estado **selvagem** as explicações são conjecturais, posto que não há testemunhos diretos; mas as suposições são de que os seres humanos viviam, ao menos parcialmente, em árvores, como proteção contra os animais selvagens e alimentavam-se de

frutos e raízes. Na fase média, o grande salto para a humanidade é o uso de peixes, raízes cozidas e, ocasionalmente, a caça, na alimentação, o que só foi plenamente possível após o domínio do fogo. A socialização do conhecimento obtido no manejo com a natureza às novas gerações se tornou responsável pelo aprimoramento qualitativo e quantitativo do trabalho. Lessa (2012, p. 16) sinaliza esse processo como o momento em que “[...] os humanos estão conhecendo um desenvolvimento social, isto é, uma evolução que não é fundada pelo desenvolvimento biológico”.

Na fase superior, o diferencial começa pela invenção do arco e flecha, o que torna os alimentos obtidos com a caça mais acessíveis e frequentes. Engels (1984, p. 24) conclui essa fase afirmando que “o arco e a flecha foram, para a época selvagem, o que a espada de ferro foi para a barbárie e a arma de fogo para a civilização: a arma decisiva”.

Até a fase inferior da **barbárie**, Engels (1984) atesta ser possível considerar o curso do desenvolvimento da espécie humana de forma generalizada, mas dessa fase em diante começa a haver, um pouco em função das condições naturais da localização geográfica, uma diferenciação de desenvolvimento entre os povos ao redor do globo. Despontando a fase média no Oriente com a domesticação de animais, culminando, em alguns lugares, em uma vida pastoril. No Ocidente, ele registra o aprimoramento no cultivo de plantas alimentícias e o uso de tijolos secos ao sol e pedras nas construções.

Na fase superior da barbárie, embora não tenha sido uniforme e concomitante para todos os povos, Engels apresenta como marco inicial a fundição do minério de ferro, que possibilitou a criação e aperfeiçoamento de ferramentas, incluindo carros de guerra e o uso artístico do metal. Essa fase culminou com a invenção da escrita alfabética. Para ele, grandes exemplos desse período encontram-se nos poemas homéricos, em especial na *Ilíada*. Cessado os relatos sobre o estágio superior da barbárie, o autor resume a civilização como o “[...] período em que o homem continua aprendendo a elaborar os produtos naturais, período da indústria propriamente dita e da arte” (ENGELS, 1984, p. 28). Ele então começa a discorrer sobre os estágios de desenvolvimento da família.

Engels relata que o etnólogo e antropólogo americano Lewis Henry Morgan encontrou, junto aos iroqueses – povos nativos norte-americanos –, um tipo de união em que o matrimônio dava-se por grupos. O autor afirma ainda que esse tipo de relação familiar, salvo algumas poucas modificações, foi encontrado em toda a América, em partes da Ásia, África e Austrália. Esse arranjo familiar se dava em função dos matrimônios em que grupos de homens e mulheres se pertenciam mutuamente, sendo, portanto, inviável a determinação precisa de paternidade. É preciso frisar que, nesses arranjos familiares, marcados pela inexistência de individualismo e

ciúmes, não havia também a noção de moral contemporânea, logo não havia rejeição ao matrimônio entre consanguíneos.

A evolução desse matrimônio por grupos levou à formação da família consanguínea, em que o vínculo sexual se dava por gerações, ou seja, os avós do grupo se relacionavam mutuamente, a geração posterior se relacionava entre si e, assim, sucessivamente, excluindo, portanto, apenas pais e filhos do vínculo matrimonial. Engels (1984) afirma que duas questões validam a existência desse arranjo familiar: a existência, ainda à época do autor, do sistema de parentesco havaiano encontrado na Polinésia, onde a produção econômica e a criação dos filhos eram compartilhadas por todos, sendo, portanto, considerados comuns; e o próprio desenvolvimento posterior da família, que pressupõe esse estágio como anterior.

O segundo momento de evolução das organizações familiares, chamado de família punaluaana, ocorreu pela exclusão de vínculo matrimonial entre irmãos. Esse progresso último levou à instituição da *gens*, cujo início se deu no estágio intermediário do estado selvagem, chegando ao fim no início da civilização. Assim, segundo o autor, essa forma de organização familiar, a *gens*, “[...] formou a base da ordem social da maioria, senão da totalidade, dos povos bárbaros do mundo, e dela passamos, na Grécia e em Roma, sem transições, à civilização” (ENGELS, 1984, p. 40). Nesses e em outros povos que Engels também apresenta, à guisa de exemplo, em que as organizações familiares se desenvolviam em torno de algum tipo de matrimônio por grupos, só era possível determinar com exatidão a linhagem pela via materna. Logo, as questões de herança se davam pela via do direito da mãe.

Restringindo-se cada vez mais o grau de parentesco entre as pessoas que poderiam se relacionar conjugalmente, as uniões matrimoniais foram caminhando para a união por pares, o que não significava, ainda, monogamia. A poligamia e adultério ainda eram considerados direito, principalmente dos homens. Essa organização familiar, cada vez mais restrita, Engels chama de família sindiásmica. O autor afirma, ainda, ancorado nos estudos de Morgan, que essa restrição cada vez maior à união entre consanguíneos foi fator de grande importância para a seleção natural, produzindo tribos cada vez mais fortes e desenvolvidas.

Passada então à união por pares e consideradas todas as restrições a partir das quais se podia contrair matrimônio, as possibilidades se tornaram escassas, “[...] por isso começam, com o matrimônio sindiásmico, o rapto e a compra de mulheres” (ENGELS, 1984, p. 50). Gerda Lerner (2019) afirma que, em função de suas capacidades reprodutoras, as mulheres eram consideradas trunfos no interior da tribo, de modo que, inicialmente, a troca e compra de mulheres, que aconteciam em “benefício” da família, transformaram as mulheres em recurso

adquirido por homens. A autora assevera ainda que só depois que os homens aprenderam como subordinar e escravizar mulheres é que eles aprenderam a como escravizar outros homens.

Engels (1984) revela que nas Américas as organizações familiares não sofreram grandes mudanças até a conquista delas pelas nações europeias. No entanto, no chamado Velho Mundo, as novas possibilidades de acúmulo de riquezas, em função da domesticação de animais e criação de gado, culminaram em novas relações sociais. Os povos pastores, com os diversos tipos de animais que haviam aprendido a criar, viam seus rebanhos se multiplicando sem grandes esforços. Com isso, os alimentos, que antes precisavam ser adquiridos diariamente através da caça e coleta, tornaram-se abundantes e de fácil acesso. O rápido crescimento do rebanho, associado à melhoria nos conhecimentos sobre a agricultura e desenvolvimento dos metais que permitia ferramentas cada vez mais eficientes, propiciou a formação de um excedente de produção, até então de posse da *gens*.

Contudo, em função das restrições matrimoniais, a família não se multiplicava na mesma proporção do rebanho, faltando mão de obra para o trabalho, que era suprida pela exploração e escravização dos prisioneiros de guerra. Segundo a divisão do trabalho no seio da *gens*, os instrumentos necessários à obtenção do alimento pertenciam ao homem e os utensílios domésticos, às mulheres, pois era delas o domínio da casa. Logo, prisioneiros e todo excedente de produção convertiam-se em posses do homem. Essa diferenciação de tarefas, no entanto, não implicava em diferenciação de prestígio para homens e mulheres.

Lerner (2019) argumenta que, a princípio, essa divisão do trabalho se deu pela necessidade de preservação das mulheres, pois elas representavam fonte de calor e alimento para as crianças pequenas e por isso não eram incluídas nas atividades de caça. Primeiro, em função da possibilidade de choro por parte das crianças, que poderiam espantar a presa, significando prejuízo na alimentação do grupo e, também, por uma questão de segurança delas como progenitoras. No entanto, dessa necessidade criou-se e reforçou-se um meio de manter as mulheres afastadas das atividades produtivas e reclusas ao ambiente doméstico. Desse modo, com as riquezas do homem em largo crescimento, ele viu seu poder e influência aumentarem na mesma proporção.

Como a linhagem se dava pela via do direito materno, com a morte do homem suas posses voltavam à *gens* de sua mãe, ficando seus próprios filhos sem direito a herdá-las. Sendo assim, à medida que a influência dos homens crescia na proporção de suas riquezas, eles se viram na condição de engendrar uma mudança na estrutura social vigente, de forma a beneficiar seus próprios filhos, tornando-os seus herdeiros diretos. Engels (1984) afirma ainda que não é possível precisar a época dessas mudanças, pois remontam a tempos pré-históricos.

Para que essas mudanças se tornassem efetivas não era mais possível que a família continuasse de base matriarcal. Logo, em função da acumulação de bens, de forma que pudessem ser transferidos de geração para geração, a sociedade deixou, gradualmente, a linhagem matriarcal para passar ao patriarcado. Nesse novo arranjo familiar, de forma a garantir a paternidade dos filhos e a quem passar a herança, a completa fidelidade da mulher começou a ser exigida, de modo que o domínio de seu corpo se converteu em mais uma posse do homem, a quem cabia direitos sem reservas. Sobre essa questão, a autora Lerner (2019, p. 263) conclui: “Uma vez que sua sexualidade, um aspecto de seu corpo, era controlado por outros, as mulheres não apenas estavam em desvantagem, como também restritas psicologicamente”. Engels afirma ser esse o marco da derrota feminina:

O desmoronamento do direito materno, **a grande derrota histórica do sexo feminino em todo mundo**. O homem apoderou-se também da direção da casa; a mulher viu-se degradada, convertida em servidora, em escrava da luxúria do homem, em simples instrumento de reprodução. Essa baixa condição da mulher, manifesta sobretudo entre os gregos dos tempos heroicos e, ainda mais, entre os do tempo clássicos, tem sido gradualmente retocada, dissimulada e, em certos lugares até revestida de formas de maior suavidade, mas de maneira alguma suprimida. (ENGELS, 1984, p. 61, grifos do autor).

O período de transição da família sindiásmica à família monogâmica se inicia pelo domínio paterno e incorporação do trabalho escravo à *gens*, que até então se organizava sob uma comunidade familiar, composta por várias gerações vivendo sob o mesmo teto e fazendo uso coletivo da terra. A família monogâmica, que Engels situa como pertencente à civilização, demarca-se pela solidificação dos laços matrimoniais, que já não podiam ser desfeitos por desejo de qualquer um dos cônjuges, apenas pela vontade exclusiva do homem e pelo completo domínio deste sobre a família. Segundo Lessa (2012), em todas as sociedades fundadas sob alguma modalidade de trabalho alienado, a passagem da família comunal à família monogâmica se deu pela conversão, de coletivas a privadas, das tarefas mais imediatas e relacionadas à reprodução da vida.

Sob a nova concepção familiar, formada em torno da acumulação de posses através de herança, era exigida da mulher completa fidelidade, cobrada inclusive com punição, de forma a garantir a legitimidade dos filhos. Nisso, podemos concluir que a monogamia não foi institucionalizada em função do amor sexual do casal, visto que os casamentos, novamente em função da acumulação de bens, começaram a se formar por conveniência, sendo então a família monogâmica “[...] a primeira forma de família que não se baseava em condições naturais, mas

econômicas, e concretamente no triunfo da propriedade privada sobre a propriedade comum primitiva, originada espontaneamente” (ENGELS, 1984, p. 70).

A monogamia institucionalizou a supremacia do homem sobre a mulher. Esta, duplamente explorada, além de convertida em propriedade e procriadora de herdeiros, foi degradada também por meio da prostituição, “[...] profissional das mulheres livres e forçada das escravas” (ENGELS, 1984, p. 72), transformada em mercadoria para usufruto dos homens, visto que para eles as relações extraconjugais eram não só permitidas como incentivadas. No entanto, Engels enfatiza que a monogamia, ao menos em seu sentido histórico de acumulação e transmissão de herança, só fazia sentido dentro da estrutura de formação da família burguesa. Logo, os indivíduos que viviam do trabalho, que nada tinham a ganhar com um casamento de conveniência, eram os únicos a quem cabia a possibilidade de uma união matrimonial baseada no desejo e amor do casal.

Na evolução da família vemos a mulher, que antes era figura central da casa, livre e valorizada, sendo reduzida à provedora de herdeiros e propriedade do homem. A terra, até então de uso coletivo da *gens*, espaço de solidariedade e fraternidade, convertida também em propriedade individual, passa ao uso privado da família. Nesse contexto, a união conjugal não podia mais se dar apenas por desejo dos cônjuges, mas era arranjada, por conveniência, de forma a propiciar cada vez mais acúmulo de riquezas, surgindo assim a família “[...] como propriedade patriarcal de tudo que é doméstico” (LESSA, 2012, p. 31).

Lessa (2012) afirma que a destruição das sociedades primitivas e a exploração de um ser humano por outro só pôde ocorrer por meio da imposição da violência, expressa nesse contexto pelas guerras, modo pelo qual se obtinham os escravos e expandiam-se os territórios de exploração. Sendo a guerra uma atividade predominantemente masculina, a riqueza expropriada através dela era convertida em propriedade dos homens da classe dominante, sendo deles também todo o poder de decisão sobre os aspectos coletivos da vida social. Dessa maneira, as tarefas de âmbito privado, que dizem respeito ao cuidado e manutenção da vida, ficaram reservadas às mulheres, restringindo assim suas individualidades e habilidades à esfera doméstica.

A vida dos indivíduos masculinos está, na nova sociedade, diretamente articulada aos destinos coletivos; todas as “grandes questões sociais”, tudo o que diz respeito ao destino da classe, à história do período, estará a cargo dos indivíduos masculinos; serão, agora, tarefas que cabem “aos homens”. As questões que dizem respeito à totalidade da sociedade, ao destino comum, serão masculinas – as mulheres estarão delas excluídas. (LESSA, 2012, p. 27).

A busca do homem por formas de perpetuar e expandir suas riquezas reverberou em perdas, opressão e exploração, não só, mas especialmente, à mulher. Ela foi relegada a segundo plano, sendo vista apenas como reprodutora de mão de obra e herdeiros, perdeu a direção da casa, a liberdade de escolher os rumos de sua vida e de atuar nas escalas decisivas da sociedade. Trata-se, portanto, de uma desigualdade tornada legal como efeito da opressão econômica imposta a ela. “A família individual moderna baseia-se na escravidão doméstica, franca ou dissimulada, da mulher, e a sociedade moderna é uma massa cujas moléculas são as famílias individuais” (ENGELS, 1984, p. 80).

Nesse conjunto de condições, em lugar da coletividade e do comunismo que pautava a *gens*, abriu-se espaço para o individualismo, oportunismo, roubo, saque, escravidão e tudo o mais que fosse necessário para garantir o acúmulo crescente de riquezas. Assim, enquanto um grupo aumentava suas posses às custas de uma “[...] grande maioria explorada e oprimida” (ENGELS, 1984, p. 109), outro possuía cada vez menos.

Urge então a necessidade de uma instância que pudesse não só legitimar, bem como assegurar o “direito” ao acúmulo de riquezas, independente de quanta exploração e opressão fosse preciso, uma instância que fosse garantidora dos direitos individuais em detrimento da coletividade que até então havia balizado as relações sociais na *gens*. Engels resume esse processo assim:

Faltava só uma coisa: uma instituição que não só assegurasse as novas riquezas individuais contra as tradições comunistas da constituição gentílica, que não só consagrasse a propriedade privada, antes tão pouco estimada, e fizesse dessa consagração santificadora o objetivo mais elevado da comunidade humana, mas também imprimisse o selo geral do reconhecimento da sociedade às novas formas de aquisição da propriedade, que se desenvolviam umas sobre as outras - a acumulação, portanto, cada vez mais acelerada de riquezas - ; uma instituição que, em uma palavra, não só perpetuasse a nascente divisão da sociedade em classes, mas também o direito de a classe possuidora explorar a não-possuidora e o domínio da primeira sobre a segunda.

E essa instituição nasceu. Inventou-se o **Estado**. (ENGELS, 1984, p. 120, grifos do autor).

Tem-se então a criação do Estado, composto pelo Direito, pelas forças armadas e a burocracia (LESSA, 2012), como legitimador e garantidor do direito à posse e ao acúmulo de riquezas de uns em detrimento da miséria de outros. Sob a égide de protetor da propriedade privada, constitui-se para legitimar a divisão de classes e assim chega ao fim o espírito de coletividade e o comunismo primitivo que até então havia fundamentado a vida na *gens*. E a

família, enquanto produto do meio, “[...] refletirá o estado de cultura desse sistema” (ENGELS, 1984, p. 91).

Neste tópico, buscamos delinear a compreensão de que a opressão de gênero é um produto histórico, das relações sociais. Defendemos, em concordância com Lerner (2019), que o conhecimento da história das mulheres, enquanto seu passado registrado e interpretado, é indispensável e essencial para a emancipação de todas, de modo que haja, conforme Heleieth Iara Bongiovani Saffioti (2011, p. 103), “[...] o empoderamento, não de mulheres, mas da categoria social por elas constituída”.

No próximo tópico, em seguimento ao tema do capítulo, abordaremos as realidades das mulheres da sociedade brasileira.

1.2 Mulheres no contexto brasileiro

Nesse item, em continuidade ao apanhado histórico de desenvolvimento das relações sociais de produção que têm determinado o modo de “ser mulher”, pretendemos desenvolver uma breve análise das implicações do patriarcado no contexto brasileiro, partindo do período a partir do qual as “novas” terras são inseridas no processo de expansão e consolidação do modo de produção capitalista.

Pela perspectiva cristã dos viajantes europeus (RAMINELLI, 2004) é que se tem o registro das primeiras mulheres do Brasil. Nesses documentos históricos, além da pouca precisão, tem-se também impregnada a concepção de superioridade do homem branco, que busca estabelecer sua dominação por meio da imposição de sua cultura e religião.

As primeiras famílias indígenas descritas pelos europeus, segundo relata Raminelli (2004), apresentavam relações de parentesco pouco rígidas, nas quais apenas pais e filhos eram proibidos de manter relacionamento conjugal. O enlace se firmava com o aceite da moça à proposta do rapaz e posterior permissão do pai ou parente mais próximo. As atividades das crianças começavam a se diferenciar a partir dos 7 anos, quando as meninas acompanhavam as mulheres em suas tarefas domésticas e os meninos aprendiam com os homens, treinando arco e flecha e dedicando-se à atividade de caça.

Já as famílias de classe alta da colônia organizavam-se conforme a base patriarcal, somada a forte apelo religioso. Os casamentos, segundo Maria Ângela D’Incao (2004, p. 191), eram “[...] usados como degrau de ascensão social ou manutenção de status” e arranjados pelo pai da moça, que vivia sob forte controle e vigilância. Casamentos entre raças eram extremamente desestimulados, como pressão para preservação da “pureza racial”, critério de

acesso a cargos de importância política e social (FIGUEIREDO, 2004, p. 142), reforçando assim a marginalização imposta aos negros da colônia.

Segundo o regime patriarcal que vigorava na colônia, os casamentos se davam dentro do círculo social que pertenciam os nubentes, com riscos de expulsão da moça da solidariedade familiar. Os genros recebiam um dote, como adiantamento da herança da esposa, tendo total controle sobre os bens dela. Nas famílias pobres, o casamento não era acertado nem envolvia dotes, ainda assim possuía enorme valor social. Entre os escravizados, segundo Miridan Knox Falci (2004, p. 220), não era comum o casamento legal, o que não significava que não tinham parceiros estáveis e duradouros.

Às mulheres, de modo geral, pesava o estigma de causadoras do pecado original. Por isso, dizia-se que precisavam de constante vigilância, o que reverberava para as mulheres da elite colonial em enclausuramento nos lares ou em conventos, vivendo primeiro sob o adestramento do pai e, depois, do marido. Araújo (2004, p. 40) confirma esse fato: “[...] repetia-se como algo ideal, nos tempos coloniais, que havia apenas três ocasiões em que a mulher poderia sair do lar durante toda sua vida: para se batizar, para se casar e para ser enterrada”.

A educação formal das meninas da elite colonial era pensada e permitida o suficiente para organizar as necessidades domésticas, o que podia realizar-se em casa ou em conventos. O programa de estudos delas, diferente do currículo dos meninos, era limitado ao ensino de leitura, escrita, operações matemáticas básicas, coser e bordar, além dos princípios da religião, como forma de “[...] protegê-las contra os defeitos do seu sexo” (ARAÚJO, 2004, p. 40). Assim, a sexualidade feminina era vista como um desvio a ser domesticado e corrigido por meio do rígido controle patriarcal, representado pelo pai, pelo marido, ou pela igreja.

As mulheres pobres, no entanto, conheciam de perto a realidade do trabalho, atuando em áreas como panificação, tecelagem, costura ou como lavadeiras, cozinheiras etc. Figueiredo (2004) afirma que, no eixo Salvador, Rio e São Paulo, elas representavam maioria também no comércio ambulante. Nas Minas Gerais, os comércios sob controle feminino, as chamadas vendas, representavam importante ocupação das mulheres pobres.

Outra ocupação era a prostituição – tanto para as escravizadas, por imposição de seus proprietários, como para as mulheres pobres –, como estratégia de sobrevivência diante da miséria e limitadas possibilidades de trabalho remunerado. Figueiredo (2004) afirma que Minas Gerais contava com uma das maiores cargas tributárias da colônia, sendo que negros libertos, mesmo não possuindo escravos, deveriam pagar imposto sobre sua própria pessoa, o que forçava ainda mais as mulheres pobres e negras à prostituição, a fim de evitar os confiscos, multas e prisões.

Às mulheres das camadas populares foi ainda imputado como fardo a disciplinarização familiar, de modo a adequar os trabalhadores aos ideais de disciplina e adestramento necessários à nova modalidade de trabalho instaurado com a ordem capitalista nascente – o trabalho assalariado. Embora essas mulheres possuíssem mais autonomia que as mulheres da elite, em função do trabalho que as empurrava para as ruas, estavam sujeitas às mesmas exigências de submissão e feminilidade que aquelas e também às mesmas aspirações, advindas da própria propagação das ideologias burguesas, como por exemplo a idealização do casamento e da maternidade.

Não obstante as mulheres populares dispusessem de um pouco mais de liberdade, o que, para Rachel Soihet (2004, p. 308), parece “[...] confirmar a ideia de que o controle intenso da sexualidade feminina estava vinculado ao regime de propriedade privada”, ainda eram responsabilizadas pela manutenção da boa moral de sua família, que, no caso delas, segundo a autora, era medida pela sua fidelidade e dedicação ao marido.

As famílias constituídas por homens e mulheres trabalhadores viviam em constante contradição entre a realidade concreta de vida e os papéis sociais que os ideais burgueses desejavam imprimir. Os homens estavam excluídos de qualquer domínio e influência política, visto que se relacionavam diretamente à posse de propriedades (SAFFIOTI, 1976), exercendo, portanto, domínio apenas no âmbito privado de seus lares. No entanto, não sendo os únicos provedores da família, deixavam assim de atender a uma das premissas que legitimavam sua autoridade, uma vez que não podiam manter suas mulheres enclausuradas, em função da necessidade do trabalho remunerado exercido por elas para manutenção da casa. As mulheres, por sua vez, em razão da lida diária com o trabalho e por gozarem de certa liberdade em função dele, submetiam-se menos aos mandos e desmandos dos homens, embora isso fosse cobrado delas como atestado de feminilidade e honra.

A autora Norma Telles (2004, p. 336) chama a atenção para o papel fundamental desempenhado pelos produtos culturais na cristalização do modelo societário inscrito sob o ideário burguês; pois, descrevendo modos de socialização, papéis sociais etc., contribuíam para a construção da dominação e hegemonia burguesa. Como às mulheres era negado o acesso a uma educação formal que fosse além da utilitária para manutenção doméstica e também a qualquer condição como produtoras de conhecimento, sempre tiveram que ler sobre si, fosse nos romances ou jornais, sob o ponto de vista do homem da classe dominante. Como resume Lerner (2019, p. 270), “[...] os homens explicaram o mundo em seus próprios termos e definiram as questões importantes de modo a se colocarem no centro do discurso”. Logo, tanto

o conhecimento a respeito da sociedade quanto a formulação da própria personalidade das mulheres ficavam circunscritos ao que fomentava e afirmava a moral burguesa.

Nesse cenário, como afirma Telles (2004, p. 339), a mulher se vê diante de um círculo vicioso: “[...] como não tem instrução, não está apta a participar da vida pública, e não recebe instrução porque não participa dela”. O que não quer dizer que algumas mulheres não ousaram subverter a ordem, educando-se de forma clandestina e publicizando suas ideias e aspirações. Uma das primeiras publicações femininas e voltada a pensar a situação das mulheres foi *Direitos das mulheres e injustiça dos homens*, de Nísia Floresta (1989), pseudônimo de Dionísia de Faria Rocha, na qual a autora defende igualdade e direito de educação formal para as mulheres, afirmando que o ensino poderia ser capaz de mudar consciências e a vida material.

Telles (2004) cita também autoras que advogavam pela participação das mulheres na política, na vida social e nas lutas que reivindicavam direitos como acesso igualitário à educação e mudança no papel social da mulher; escritoras, romancistas e poetisas que eram originais no modo de retratar a vida cotidiana, além daquelas que fundaram jornais visando elucidar suas leitoras por meio de reivindicações para a causa das mulheres.

Esses avanços nos mostram que, mesmo tardiamente em relação aos países mais desenvolvidos, as mulheres do Brasil colonial aspiraram algum grau de acesso educacional e de reivindicação de seus direitos. No entanto, é de se ressaltar que as que chegaram a exercer tal autonomia estiveram sempre em número reduzido e enfrentando grande oposição e preconceito, visto que sua participação na vida pública e na política, como é até hoje, nunca foi bem vista pela sociedade. Renegar o lugar de subalternidade e domesticidade reservado às mulheres pelo patriarcado, de modo a ser essa uma realidade expressiva e extensível a todas, requer luta conjunta.

Segundo Guacira Lopes Louro (2004, p. 373), era consenso que a educação das filhas da elite, associada à sólida formação cristã, como já dito, além de pensada em função da administração do futuro lar, deveria ter enfoque na educação moral, na constituição do caráter da mulher, visando à sua função social de educadoras dos filhos, além de torná-las, “[...] não apenas uma companhia mais agradável ao marido, mas também uma mulher capaz de representá-lo socialmente”. Esse currículo restringia sobremaneira o universo cultural e de possibilidades das meninas.

Saffioti (1976) afirma que as expectativas sociais em relação aos papéis femininos excluía a necessidade de instrução. Dessa educação formal, mesmo que precária e restrita, estavam excluídas as crianças negras e indígenas e as meninas pobres, que desde cedo eram

envolvidas nos trabalhos domésticos, na roça e nos cuidados com os irmãos mais novos. Assim, era uma educação com recorte de classe, raça e gênero.

Com as demandas crescentes por modernização nas províncias, o trabalho rompe com o isolamento das mulheres (SAFFIOTI, 1976), demandando maior escolarização delas. Para tanto, são criadas as primeiras escolas normais, visando formar professorado tanto para atender as classes de meninos quanto de meninas. As mulheres, sendo minoria no início, foram se tornando cada vez mais expressivas, visto que o magistério representava “[...] durante anos, uma possibilidade de desenvolvimento pessoal e de carreira” (TELLES, 2004, p. 343).

Outro ponto que explica essa grande procura das mulheres pelo Curso Normal é que elas eram (e ainda são) vistas, em função dos estereótipos de feminilidade que lhe incutem maternidade como instinto, como “[...] preparadas por natureza para o exercício da docência” (LOURO, 2004, p. 376). Além disso, sendo o magistério uma profissão de meio período, possibilitava que a mulher conciliasse o trabalho com suas ditas obrigações domésticas.

Saffioti (1976, p. 356) argumenta que “[...] como o próprio sistema social capitalista exige também o tipo de mulher economicamente ativa, resulta que a mulher se debate entre duas esferas de atribuição de prestígio: aquela que valoriza a posição de mãe de família [...] e a que valoriza a mulher economicamente ativa”, surgindo dessa contradição a defesa dos empregos de meio período como os mais adequados à especificidade da mulher.

Os fatores que culminaram na feminização do magistério são evidenciados por Louro (2004) como responsáveis pela baixa remuneração das professoras, pois, sendo as mulheres a maioria a exercer a profissão, esta passava a ser associada mais a um dom natural que a um aspecto técnico, ou seja, atribuíam-se ao magistério as características maternas socialmente vinculadas às mulheres, “desprofissionalizando” a atividade docente (LOURO, 2004, p. 389).

Outro aspecto relevante se dava em função de as mulheres não serem consideradas provedoras dos seus lares, portanto seu salário era pensado como complementar ao do marido e não como um salário que deveria ser capaz de sustentar uma família. Além disso, em razão das características socialmente atribuídas de feminilidade, doçura, sujeição etc., não se pensava nelas como categoria que fosse capaz de luta e reivindicação por melhores salários e condições de trabalho, como bem explica Saffioti (1976, p. 246):

A concepção do trabalho feminino como um trabalho subsidiário favorece a oferta e aceitação de salários mais baixos que os masculinos. A menor qualificação da força de trabalho feminina, quer entendida meramente em termos de qualificação técnica, quer compreendida como um conjunto de traços de personalidade voltada para a realização do êxito econômico, é grandemente responsável pelo fato de a mulher desempenhar as funções pior

remuneradas. Estes fatores e a transitoriedade com que é encarado o trabalho feminino continuam operando na sociedade brasileira.

Vale ressaltar também que, em coerência com o currículo diferenciado previsto para a educação das crianças, as classes de professorados de homens e mulheres também seguiam currículos distintos, o que impactava diretamente na qualidade do ensino recebido pelas meninas. Nas escolas, em consonância com a hierarquia doméstica, eram os homens que ocupavam os postos de comando, como diretor e inspetor, por exemplo, mesmo que as mulheres estivessem se tornando maioria nos cargos de magistério. Ainda assim, Saffioti (1976) defende que as escolas normais representaram relevante papel na formação profissional e na elevação cultural das mulheres brasileiras.

Com a crescente urbanização, industrialização e consequente transposição do trabalho escravizado para o trabalho assalariado, as mulheres, principalmente imigrantes, foram se inserindo em diferentes atividades laborais. Como afirma Margareth Rago (2004), no final do século XIX, chegaram a compor grande parte da força de trabalho fabril, embora o preconceito e hostilidade contra as mulheres trabalhadoras nunca tenham deixado de existir. Preconceito este que foi responsável pela redução da presença delas nas fábricas de 76%, em 1872, para apenas 23%, em 1950 (RAGO, 2004, p. 487).

O trabalho, refletindo outras instâncias da sociedade, continuou apresentando um grande recorte de classe e raça. As mulheres pobres atuavam nas indústrias, nas plantações e colheitas e também trabalhavam no interior das casas, nas atividades domésticas. As mulheres negras, a despeito da abolição, continuaram exercendo as funções mais desprestigiadas, informais e com menores salários. São retratadas nos documentos disponíveis da época como figuras “[...] extremamente rudes, bárbaras e promíscuas, destituídas, portanto, de qualquer direito de cidadania” (RAGO, 2004, p. 487). Isso ocorreu em função da associação do trabalho braçal, realizado antes pelos escravizados, “[...] à incapacidade pessoal para desenvolver qualquer habilidade intelectual ou artística e à degeneração moral” (RAGO, 2004, p. 492). Das mulheres das camadas mais abastadas saíam as profissionais cuja atividade laboral demandavam acesso ao ensino ou educação superior¹⁷, como professoras, engenheiras, médicas, advogadas, jornalistas, pianistas e escritoras (RAGO, 2004).

¹⁷ Fazemos a distinção entre **ensino** e **educação**, conforme Saviani (2007, p. 161), que entende por ensino o processo sistematizado de transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e educação como o aprofundamento de uma cultura superior, “como forma de possibilitar que participem plenamente da vida cultural, em sua manifestação mais elaborada”.

Os primeiros movimentos que se dispuseram a debater a condição da mulher trabalhadora, de viés liberal, propunham um discurso feminista cauteloso. Em defesa do direito da mulher ao trabalho formal e à participação política e social, afirmavam que quanto mais ela desenvolvesse seu lado profissional e seu papel de cidadã, melhor estaria preparada para as funções maternais (RAGO, 2004, p. 492). Tais movimentos, portanto, foram “[...] insuficientes para proceder à desmistificação da consciência feminina, uma vez que, consciente ou inconscientemente, estavam compromissados com a ordem social da sociedade de classe” (SAFFIOTI, 1976, p. 282).

Os movimentos anarquistas e socialistas, ligados ao operariado, pautavam a questão da mulher subordinando-a à luta de classes, defendendo a completa transformação da sociedade, ao invés de apenas uma reforma em seu interior, afirmando que a mulher só alcançaria libertação da sua condição de opressão quando houvesse emancipação para toda a classe trabalhadora. Embora a construção de uma nova sociedade fosse o objetivo, não negavam a luta em prol da conscientização das mulheres, rejeitando todos os estereótipos fomentados pela moral burguesa, reivindicando direitos como acesso à educação formal, melhores condições de trabalho, maternidade consciente e outros. Assim como defendido por Rosa Luxemburgo, para o movimento socialista, embora as lutas por reformas não sejam o objetivo final, operam como meio para treinar e organizar os trabalhadores para a revolução (FRÖLICH, 2019).

Em busca de estruturar as lutas por melhores condições de vida e trabalho, diversas organizações foram surgindo. As primeiras organizações sindicais oficiais foram criadas por volta do início do século XX. No entanto, suas reivindicações eram vinculadas às vivências dos homens trabalhadores, posto que as mulheres não eram reconhecidas como trabalhadoras. Suas atividades laborais eram consideradas suplementares às do marido e transitórias, sendo exercidas até o casamento ou até a maternidade. Depois da década de 1930, com a criação do Ministério do Trabalho e a promulgação da legislação trabalhista, tem-se a primeira organização das práticas produtivas, embora, segundo Paola Cappellin Giuliani (2004), não fosse ainda extensível à especificidade dos trabalhadores rurais.

Com o Golpe Militar de 1964, novo arrocho foi imposto aos trabalhadores, fazendo retroceder direitos e melhorias trabalhistas e de condições de vida conquistados até então. Em seu lugar, novas propostas de programas sociais são pensadas; porém tendo em vista apenas os homens em sua posição de chefe de família, deixando mais uma vez as mulheres excluídas do processo (GIULANI, 2004). Assim, confluem uma união de grupos de mulheres trabalhadoras, grupos feministas, organizações sindicais e partidos políticos afirmando a necessidade de se repensar a divisão sexual do trabalho e se unindo no combate à violência, à opressão e à

discriminação da mulher (GIULANI, 2004). Participando de diversos movimentos reivindicatórios, esses coletivos de luta foram primordiais em fomentar o debate a respeito dos papéis socialmente atribuídos às mulheres.

Maria Berenice Godinho Delgado (1996) afirma o comprometimento desses grupos com a luta pela democratização do país e, embora heterogêneos em sua composição e perspectivas teóricas, foram fundamentais em associar as lutas por melhorias nas condições sociais e de trabalho à dimensão política. Giuliani (2004, p. 542) apresenta como maiores contribuições desses movimentos: “[...] a politização do cotidiano doméstico; o fim do isolamento das mulheres no seio da família; a definitiva integração das mulheres nas lutas sociais e seu papel de destaque na renovação da própria cultura sindical”.

A partir da década de 1970, com o movimento feminista brasileiro ganhando força, embora de imediato não tenha contado com grande adesão, desempenhou relevante papel no que diz respeito a despertar a consciência das mulheres, seja para a subordinação patriarcal, seja para apropriação que o capitalismo faz desta para aprofundar a exploração imposta às mulheres trabalhadoras. Sua contribuição foi reconhecida e registrada nos discursos das dirigentes sindicais da época, como exemplifica Giuliani (2004, p. 544), através do discurso proferido pela coordenadora da Comissão Nacional da Mulher da Central Única dos Trabalhadores - CUT: “[...] mais ágil que o sindicalismo, o feminismo desnudou a realidade das mulheres trabalhadoras. Deu-lhe visibilidade e apontou a aliança entre exploração de classe e opressão de sexo”.

Compreendemos assim que a realidade das mulheres brasileiras, desde a chegada dos portugueses a essa terra, esteve circunscrita à ordem patriarcal e à forma como a ordem econômica vigente se apropriou dela para impor ainda mais subordinação e exploração às mulheres. É preciso ressaltar também que, em função da classe e da raça, essa subordinação e exploração ganham contornos diferentes, mas jamais deixaram de existir.

Mesmo que o perfil de acesso à educação e ao trabalho remunerado das mulheres brasileiras tenha se alterado significativamente desde as duas últimas décadas do século XX (BIROLI, 2018), o panorama geral da divisão sexual e racial do trabalho permanece semelhante. Mulheres brancas se aproximam dos homens brancos na pirâmide de renda e no acesso à escolarização e, conseqüentemente, profissionalização, enquanto as mulheres negras continuam ocupando os postos de trabalho mais precarizados e tendo menos condições de acesso à escolarização. Além disso, mulheres ocupam menos postos de comando, têm salários relativamente menores que o dos homens, mesmo ocupando as mesmas funções, são ainda as primeiras responsabilizadas pelas atividades de cuidado e as que gastam mais tempo na divisão

sexual do trabalho. Como bem resume Flávia Biroli (2018, p. 22), “[...] a divisão sexual do trabalho incide sobre mulheres e homens em conjunto com sua posição de classe e com o racismo estrutural”.

Neste item, visando a um breve panorama sobre a situação das mulheres no cenário brasileiro, vemos que as realidades são diversas, sendo impossível falar de “mulher”, no singular. É notório um carecimento de dados sobre as mulheres indígenas. Os textos históricos só falam delas por ocasião da chegada dos portugueses e depois cessam-se os relatos. As mulheres negras, oficialmente escravizadas no início da colonização e, depois da abolição, ainda submetidas às condições mais pauperizadas de vida, nos mostram que não se pode falar em opressão de gênero comum sem fazer a inter-relação de raça e classe. Assim, reconhecemos o carecimento de aprofundamento sobre a realidade da mulher negra e indígena, o que nos faz perceber como gênero, raça e classe se atravessam na história das mulheres e são apropriados pela ordem econômica vigente de modo a impor mais opressão e exploração.

Desse modo, afirmamos a necessidade de se perceber as mulheres em suas realidades concretas sem perder de vista a dimensão da ação coletiva voltada à emancipação humana, de forma a não ocultar as diversas particularidades atravessadas pelas mulheres, sem, no entanto, dar margem a individualização das lutas e debates, favorecendo sua cooptação pela lógica liberal, que usa dessa estratégia para culpabilizar os sujeitos e esvaziar a luta coletiva contra o capital. Como buscamos demonstrar no tópico seguinte ao tratar das principais correntes feministas, a libertação das mulheres não se dará em um contexto que não abarque a libertação do gênero humano da opressão e exploração do capital.

1.3 Feminismos: do empoderamento individual à libertação coletiva

Quem é socialista e não é feminista carece de amplitude. Mas quem é feminista e não é socialista carece de estratégia.

Louise Kneeland

Este item tem como propósito, a partir de breves considerações a respeito das principais vertentes que reivindicam para si o feminismo, abordar a opressão à mulher na sociedade contemporânea, argumentando que, embora alguns direitos tenham sido alcançados, como voto, participação nas atividades produtivas e outros, as correntes feministas que buscam apenas reformas no capitalismo não alcançam as mulheres trabalhadoras em suas pautas, visto ser a opressão e exploração à mulher base estruturante desse sistema. Buscaremos também situar o

feminismo do ponto de vista marxista, sendo a base econômica fundante das relações de exploração e as diversas formas de opressão usadas como fator de seu aprofundamento.

A partir da análise materialista da história compreendemos que o capitalismo se apropria da subordinação e opressão às mulheres para aprofundar as formas de exploração e dominação, não só sobre o gênero feminino, como sobre toda a classe trabalhadora. Essa dominação se manifesta também pela definição de papéis sociais hegemônicos. Logo, é impossível falar de libertação das mulheres em um contexto que não abarque o fim do modo de produção capitalista como um todo. Como Diana Assunção conclui (2017, p. 13), “[...] justamente por essa engrenagem pela qual a opressão consegue aprofundar no sistema capitalista que o marxismo revolucionário considera que é impossível pôr fim às opressões sem terminar com essa sociedade de classes”.

Partindo do feminismo burguês, Evelyn Reed (2008) afirma que, no século passado, suas pautas de luta se deram por dentro do sistema, sendo, portanto, um movimento reformista, visto que as mulheres burguesas tinham tanto interesse na conservação do sistema capitalista como os homens de sua classe. Nesse contexto, como resume Elizabete Rodrigues Silva (2008), a principal reivindicação que faziam era pela extensão dos direitos políticos às mulheres. Logo, mesmo alcançando algumas conquistas, como direito à participação nas atividades econômicas, a possuir propriedade em seu nome, a educar-se e ao voto, esse feminismo fez-se limitado, dado que essas conquistas não abarcavam o conjunto de mulheres da classe trabalhadora, que continuavam à margem desses direitos, uma vez que a inferiorização e opressão delas se constituem em uma necessidade estrutural desse sistema.

O feminismo liberal, sendo um feminismo burguês, luta por igualdade perante os homens, definindo a questão de gênero dissociado do problema da classe. Faz reivindicações como mais mulheres na política e na gestão das empresas sem fomentar um debate sobre as estruturas de opressão e exploração que regem essas instituições. Como afirmam Diana Assunção e Flavia Valle (2017, p. 39), “isso porque esse feminismo se adapta à agenda da burguesia ao esconder o caráter de classe do Estado e suas esferas, tornando a tática da conquista de cargos no parlamento ou no executivo como principal estratégia a ser alcançada”. Logo, quando essas mulheres se veem em posição de poder, seja empresarial ou política, continuam a operar segundo a lógica capitalista, usando sua posição para explorar outras mulheres, não representando, portanto, um ganho ou emancipação coletiva para o gênero. As reivindicações do feminismo liberal passam ao largo de exigir mudanças estruturais. Desse modo, “[...] defende que a sociedade moderna, a sociedade capitalista com seus avanços tecnológicos, suas

riquezas e abundância e com o desenvolvimento da democracia como regime político permitiria a luta pela equidade de gênero” (ASSUNÇÃO, 2017, p. 14).

Assim, o feminismo liberal, de cunho individualista, considera a libertação feminina do ponto de vista do indivíduo, buscando incorporar algumas mulheres nas hierarquias da sociedade ao invés de promover emancipação para todo o gênero. Busca melhorias e “igualdade” sem considerar o conjunto das mulheres, pensando a emancipação como algo individual, subjetivo, pregando que a mulher precisa se sentir autoconfiante, se afirmar, tornando o chamado “empoderamento feminino” um nicho de mercado, funcionando ainda como um “[...] mecanismo de atenuação das tensões sociais” (SAFFIOTI, 1976, p. 132). Dessa maneira, como defendem Assunção e Valle (2017, p. 33), as empresas se apropriam de algumas pautas feministas, distorcendo e esvaziando-as de seu conteúdo “subversivo e revolucionário”, dando uma falsa ilusão de inclusão e representatividade, de forma a cooptar as mulheres como consumidoras de seus produtos.

Como exemplo dessa subversão das pautas revolucionárias em mercado de consumo, podemos citar o “8 de março - Dia Internacional da Mulher”, de origem socialista e revolucionária, ponto de partida para a Revolução Russa. Como explica Maria Lygia Quartim de Moraes (2017), esse marco iniciou-se com um grupo de mulheres operárias marchando em São Petersburgo contra o Czar e hoje é muitas vezes esvaziado de seu sentido revolucionário por certos setores, -se apenas uma data comercial. Nessa data, ao invés de lembrar às mulheres do histórico de lutas e conquistas de seu gênero, de forma a incentivá-las a lutar por mais transformações, a perspectiva do feminismo liberal vende a ideia de que devem comemorar, se mimando e sendo mimadas, com presentes.

É por isso que muitas empresas mundo afora organizaram suas agendas para surfar nesse espaço progressista de expressão de luta das mulheres contra a opressão machista e patriarcal, buscando ressignificar algumas bandeiras feministas para uma apropriação padronizada e mercantilizada, cooptando a luta das mulheres para a criação de nichos de consumo com um “feminismo de mercado” que ao mesmo tempo em que se apropria da luta das mulheres para vender uma marca, tira o aspecto político e emancipatório da luta contra a opressão. Enquanto for possível transformar uma crítica radical em espaço de consumo para aumentar os lucros capitalistas muitas empresas irão ver nesta saída uma possibilidade de se repaginar frente a fenômenos reais que por carecerem de estratégias claras muitas vezes consideram que se trata de conquistas do movimento em si mesmo, sem analisar o significado das relações entre as classes. (ASSUNÇÃO, VALLE, 2017, p. 33).

Além do esvaziamento e distanciamento das pautas revolucionárias, o feminismo liberal, estando a serviço da economia de mercado, é usado na propagação da ideia de que a mulher, para se sentir bem consigo mesma, precisa exercer sua liberdade feminina e o domínio sobre seu corpo, fazendo uso de todo e qualquer procedimento estético ou produto cosmético que seja necessário para o alcance desse fim. Desse modo, além de incutir nas mulheres uma necessidade de conformação aos padrões hegemônicos de beleza, vendem o conceito de “empoderamento” e “autocuidado” através de procedimentos cirúrgicos estéticos, muitas vezes extremamente invasivos, e do consumo de tudo aquilo que a indústria de cosméticos e da moda determinam como última necessidade.

Sob essa marca, propagam, por meio da indústria cultural, cinema e mídia em geral, um padrão estético que leva as mulheres a não se aceitarem e a viverem em constante busca por “sua melhor versão” que, além de inalcançável, visto que os padrões estão em constante mudança, geralmente demandam um gasto financeiro exorbitante, além do tempo de vida despendido em função desses “autocuidados”. Assim, como ponderam Assunção e Valle (2017, p. 34), mais que vender produtos, essas estratégias procuram mostrar um estilo de vida condizente com o que requer o capitalismo hoje, ou seja, “[...] exaltação de pessoas com atitude e flexíveis para dar conta da intensa volatilidade do capital”.

A autora Evelyn Reed (2008), traçando um breve panorama sobre a evolução no uso de demarcações (pinturas corporais) e adornos, afirma que, primitivamente, não eram usados por razões estéticas, mas como forma de distinção entre os indivíduos, seja em relação ao sexo, idade, comunidade ou grupo familiar a que pertenciam. Na Idade Média, cosméticos e adornos passaram a ser empregados como forma de destacar a classe social, sendo, portanto, a pessoa mais adornada, seja de joias, pinturas ou vestimenta, a mais rica.

Com o desenvolvimento do capitalismo e sua necessidade constante de expandir mercados, as mulheres se tornaram o novo alvo da crescente indústria da beleza, pois representavam uma grande parcela da população, bem superior ao grupo restrito dos ricos. Dessa maneira, difundiu-se então o mito de que o interesse por cosméticos e moda era algo inerente ao gênero feminino. “Assim, a venda das mulheres como mercadoria foi substituída pela venda de mercadorias para as mulheres” (REED, 2008, p. 117).

Para tornar essa nova indústria hegemônica, era preciso, antes, convencer as mulheres da necessidade de tais produtos e, para dar corpo a esse convencimento, Reed (2008) afirma que se fez a propagação de dois mitos: primeiro, da competição feminina como dado biológico, difundindo a ideia de que as mulheres competem entre si pelo sexo oposto; e, segundo, que seus atrativos naturais não contam, portanto as mulheres deveriam recorrer à indústria da beleza

para compensar o que lhes faltava naturalmente. No entanto, a autora argumenta que essa competição é um produto da sociedade capitalista.

Resumindo, primeiro o sistema capitalista degrada e oprime massas de mulheres, depois explora o descontentamento e o medo para fomentar suas vendas e benefícios. Porém, este abuso inexorável sobre as mulheres não pode ser superado com uma guerra entre os sexos, e sim com a luta de classes. Portanto, nossa missão é a de esclarecer que a fonte desses males é o sistema capitalista, juntamente com a máquina propagandística que faz as mulheres acreditarem que o caminho que leva ao sucesso e ao amor passa pelo consumo de variados produtos. Encarar superficialmente e aceitar os modelos capitalistas em todos os campos – desde a política até os cosméticos – significa perpetuar esse desordenado sistema, baseado na exploração e, portanto, fazer das mulheres vítimas. (REED, 2008, p. 128).

A partir das reflexões empreendidas até aqui, vemos que o feminismo liberal, ao invés de conscientizar as mulheres dos mecanismos de opressão existentes na sociedade, vende-se a eles, colocando a verdadeira emancipação cada vez mais distante do conjunto das mulheres. Assim, sob esse padrão de beleza imposto, além do sofrimento gerado pela busca incessante por uma beleza inalcançável e uma inconformidade em relação ao próprio corpo e aparência, as mulheres que não se submetem a ele são tachadas de relaxadas, desleixadas ou masculinizadas.

Não se trata de uma oposição, apenas, ao que é vendido sob a forma de “autocuidado”; mas, como Reed (2008) pondera, se não se reflete sobre a diferença entre o direito a possuir todas essas coisas e a pressão social a que as mulheres se veem obrigadas, corre-se o risco de cair na armadilha da propaganda capitalista. Em contraposição, “no socialismo o fato de uma mulher querer ou não pintar-se [...] será somente uma opinião pessoal e nada mais. Submeter-se a esses costumes já não será uma obrigação econômica ou social para todas as mulheres” (REED, 2008, p. 124).

Outro ponto a questionar sobre o feminismo liberal é que, ao propagar a ideia de empoderamento sob o ponto de vista individual, tendo como fim em si mesmo que algumas mulheres alcancem cargos de liderança, vagas parlamentares e afins, desconsideram a emancipação coletiva do conjunto das mulheres, que continuam sendo oprimidas e exploradas. Ademais, defendendo a libertação das mulheres como algo subjetivo e individual acabam por culpabilizar aquelas que ainda se veem em situações de opressão, como se só dependesse delas se libertar. Por fim, erram ao associar a emancipação individual às “[...] possibilidades de consumo e a apropriação-transformação subjetiva do próprio corpo” (D’ATRI, 2017, p. 205).

Esses mecanismos, em conjunto, funcionam como mitigadores das tensões sociais, dissimulando as contradições internas da sociedade de classes, de forma que as mulheres não se reconheçam como coletivo e se unam em oposição ao sistema. A esse ideal liberal de empoderamento, Saffioti (2011, p. 114) se contrapõe:

Empoderar-se equivale, num nível bem expressivo do combate, a possuir alternativa(s), sempre na condição de categoria social. O empoderamento individual acaba transformando as empoderadas em mulheres-álibi, o que joga água no moinho do (neo)liberalismo. Se a maioria das mulheres não conseguiu uma situação proeminente, a responsabilidade é delas, porquanto são pouco inteligentes, não lutaram suficientemente, não se dispuseram a suportar os sacrifícios que a ascensão social impõe, num mundo a elas hostil.

Já o feminismo radical, surgido, segundo Silva (2008), entre as décadas de 1960 e 1970, nos Estados Unidos, após um rompimento do movimento feminista com a Corrente Feminista Liberal, apesar da “heterogeneidade teórica e prática” (SILVA, 2008, p. 6), de modo geral, vê no patriarcado o elemento central de seu debate, pautando o movimento como uma oposição entre os sexos, como se a luta das mulheres fosse uma luta contra os homens, e não contra a estrutura sistêmica que sustenta e se alimenta da diferença entre os gêneros. Fato este, segundo Saffioti (1987), que lhe confere o título radical, não por radicalismo político, mas por pura intransigência em opor mulheres e homens.

Também não considera as questões de classe como estruturantes à opressão feminina, defendendo que, como o patriarcado é anterior ao capitalismo e tem existido ao longo das transformações nos modos de organização societários, acabar com o sistema capitalista não seria suficiente para extinguir a dominação imposta às mulheres. Sobre essa questão, Saffioti (1987, p. 115) argumenta:

O único feminismo radical do ponto de vista político é o feminismo socialista, pois ser radical significa tomar as coisas pela raiz. Ainda que se concorde com a afirmação de Marx, de que a raiz das coisas é o homem, leva-se o raciocínio da estratégia de luta proposta um pouco mais adiante. O ser humano é, efetivamente, a raiz de todas as coisas, mas a raiz das desigualdades presentes nas sociedades regidas pelo patriarcado-racismo-capitalismo reside exatamente na já referida simbiose. Há, pois, que atacar impiedosamente esta fusão.

Para o feminismo radical não é possível ter uma mudança social sem uma mudança cultural, sendo, portanto, necessário empreender uma mudança individual para depois mudar a sociedade. Assim, “[...] dão ênfase a constituição de organizações sem hierarquias, espontâneas,

somente com mulheres, onde o objetivo central seja a autoconscientização, o que permitiria transformar as relações opressivas sem acabar com o capitalismo” (ASSUNÇÃO, 2017, p. 15).

O feminismo radical não é um movimento homogêneo, possuindo vertentes que pensam a luta de formas distintas, em que uns se pautam na necessidade de firmar alianças, outros de recuperar uma cultura feminina como fim em si mesmo, outros defendem políticas diretamente separatistas em que homens são proibidos de entrar e considerados inimigos, além de “rejeitar o Estado e todas as instituições formais por ser produto do homem e, portanto, de caráter patriarcal [...] que não é neutra, nem media as forças e não permite que as mulheres atinjam seus objetivos políticos” (SILVA, 2008, p. 11).

Por fim, sobre o feminismo socialista, de fundamentação marxista, a partir de Engels (1984), concluímos que o patriarcado é resultado de um processo histórico, desenvolvido em função da propriedade privada, definindo o modo pelo qual o domínio de todos os âmbitos da sociedade, das mulheres, crianças e da família como um todo, passou à posse dos homens. O que significa, nas palavras de Saffioti (1987, p. 47), “que os homens tomam as grandes decisões que afetam a vida de um povo”. Desse modo, todo o conjunto de mulheres está subordinado, ou seja, posto em situação de inferioridade em relação aos homens. Assim, na definição de Mirla Cisne (2013, p. 16)

Quando utilizamos patriarcado, necessariamente estamos nos referindo às relações de dominação, opressão e exploração masculinas na apropriação sobre o corpo, a vida e o trabalho das mulheres. Ou seja, o patriarcado nomeia as desigualdades que marcam as relações sociais de sexo em vigor na sociedade.

Ainda segundo a autora, é também por meio do patriarcado que a subordinação das mulheres é incorporada e propagada na sociedade capitalista, funcionando como um sistema que opera mesmo sem a presença de um homem. E age de forma tal que as mulheres o absorvem e reproduzem na educação dos filhos e na vigilância que fazem umas às outras, julgando o comportamento e decisões de outras mulheres a partir do ponto de vista dos homens. Segundo Cisne (2013, p. 17), “[...] isso não ocorre devido à concordância ou à conivência consciente das mulheres, mas devido ao fato de o patriarcado funcionar como um sistema regido pelo medo e embebido de ideologia, concretizado em uma sociedade permeada de relações de alienação”.

Enquanto gênero é definido como a construção social que se faz do masculino e feminino, atribuindo características, comportamentos, desejos e anseios que são socialmente imputados às mulheres e aos homens, “[...] por meio de prescrições e julgamentos que responsabilizam e conformam habilidades e preferências, com forte expressão no âmbito da

divisão das responsabilidades e do trabalho” (BIROLI, 2018, p. 99), o patriarcado, tendo seu processo de instauração e consolidação entre 3100 a.C e 600 a.C (SAFFIOTI, 2011), pode ser resumido como uma estrutura de atribuição de poder, que legitima e dá direitos de dominação, opressão e exploração aos homens sobre as mulheres.

Nas elaborações das principais vertentes feministas que desconsideram o eixo da classe em suas análises e reivindicações, vimos que suas pautas não chegam ao conjunto de mulheres da classe trabalhadora, pelo que Assunção e Valle (2017, p. 29) afirmam que “[...] considerar que é possível emancipar-se dentro do capitalismo é uma utopia”. É, pois, impossível pensar a libertação das mulheres fora da destruição do sistema como um todo. Como enfatiza Reed (2008, p. 104), “portanto, a luta pela libertação das mulheres é inseparável da luta pelo socialismo”.

O feminismo socialista, fundamentado nos pressupostos do materialismo histórico-dialético, ao considerar a classe como base fundante, não está, de forma alguma, como depreendemos de Engels (1982), desconsiderando as identidades por meio das quais o sistema capitalista se vale para subordinar pessoas, sejam de raça, gênero, etnia, nacionalidade, mas, ao contrário, afirmando que por meio da opressão a exploração é aprofundada nesse sistema, “sendo a classe o eixo que determina a vivência particular de cada sujeito de sua própria subordinação identitária” (D’ATRI, 2017, p. 217).

Saffioti (1987, p. 67) afirma que o capitalismo se usa do racismo e do patriarcado para maximizar seus lucros, funcionando como um sistema único e simbiótico de dominação-exploração denominado de patriarcado-racismo-capitalismo, de modo que é “impossível transformar um deles, deixando intactos os demais”.

Dessa forma, vemos na revolução socialista, com vistas à construção de uma sociedade comunista, a única possibilidade real de libertação da mulher das ideologias naturalizantes das desigualdades, da subordinação aos homens e da dominação e exploração do capitalismo. Assim, como afirmam Assunção e Valle, (2017, p. 40), “[...] como grande sujeito de transformação social cabe à classe trabalhadora unida tomar para si a luta contra toda forma de opressão usada pelos capitalistas para nos dividir segundo nosso sexo, gênero, raça, nacionalidade”. Logo, partindo do que afirmamos, de que a emancipação da mulher está diretamente relacionada à construção de uma nova sociedade, o patrimônio categorial do marxismo se faz indispensável para a luta das mulheres, uma vez que tem como objeto a sociedade burguesa e como objetivo sua superação.

Várias vertentes reivindicam para si o feminismo. Partindo de diferentes concepções da realidade e de diferentes entendimentos sobre a origem da opressão à mulher, levantam distintas

bandeiras e possuem estratégias de luta, por vezes, divergentes. O feminismo socialista, de enfoque político-científico (SAFFIOTI, 1987), busca **identificar as contradições fundamentais que estruturam a sociedade** regida pelo sistema de dominação-exploração ancorado na simbiose entre patriarcado-racismo-capitalismo, objetivando a construção de uma sociedade justa e igualitária para todos, independente de gênero, raça ou nacionalidade. Não se trata de fragmentar as formas de opressão, mas compreender que o capitalismo se usa delas para aprofundar a exploração sobre a classe trabalhadora.

Nessa direção, o capítulo seguinte se propõe a apresentar Rosa Luxemburgo e sua contribuição para superação da sociedade de classes, diferentemente da concepção meritocrática em que se baseia a vertente feminista liberal que valoriza as realizações individuais acima das coletivas, como modelo de luta política e emancipação humana. Como o texto a seguir destaca, Rosa Luxemburgo foi uma pessoa de ampla formação burguesa e suas contribuições teóricas para a causa proletária e para o marxismo foram possibilitadas a partir dessa formação; por conseguinte, defendemo-la como referência para formação humana, visto que sua trajetória e contribuições teóricas corroboram-na como modelo de figura feminina emancipada e comprometida com a libertação coletiva da classe trabalhadora.

2 ROSA LUXEMBURGO: UMA PRÁXIS FEMINISTA

Em uma abordagem materialista, qualquer fenômeno subjetivo guarda relações com uma determinação concreta. Logo, para uma educação emancipadora que vise apresentar Rosa Luxemburgo como conteúdo e figura modelar é necessário nos deter, antes, a conhecer seu contexto de vida e atuação política, atravessado por um momento revolucionário importante na história da classe trabalhadora. Assim, esse capítulo se propõe, no subitem 2.1, “Contexto de uma vida revolucionária”, a uma breve apresentação da vida política de Rosa Luxemburgo, circundada por um período histórico revolucionário. No item 2.2, “Rosa, para além das trincheiras”, propomos-nos a algumas considerações sobre sua pessoa, que, para além da figura revolucionária conhecida de todos, foi uma mulher extremamente culta, de inclinações diversas no campo das artes e das ciências e que defendia, por meio da revolução, a socialização de toda a riqueza cultural e científica à classe trabalhadora.

2.1 Contexto de uma vida revolucionária

Rosa Luxemburgo, judia, filósofa, economista, intelectual e teórica perspicaz, conhecida por sua fidelidade e comprometimento aos ideais revolucionários, nasceu em 5 de março de 1871, no interior da Polônia dominada pela Rússia czarista, em uma época de grande efervescência revolucionária, e teve uma vida atravessada por acontecimentos históricos. Viu a Primeira Guerra Mundial (guerra imperialista), a Revolução Russa de 1917, a Revolução Alemã de 1919, a perda de essência do Partido Social Democrata Alemão, defendendo, em todos esses momentos, o protagonismo dos trabalhadores na condução do projeto revolucionário.

Rosa nasceu em uma família politizada e que se preocupava com a educação dos filhos. Paul Frölich (2019), na biografia dedicada a ela, conta que o avô, comerciante de madeiras e fortemente entusiasmado pelos círculos iluministas, educou os filhos nas escolas de comércio. Seu pai, influenciado por concepções liberais, apresentava grande interesse pelos acontecimentos do mundo e por literatura europeia ocidental; a mãe, por poesia alemã clássica e polonesa, oferecia ao desenvolvimento de Rosa um ambiente culturalmente rico.

À época, apesar das fracas tentativas do Czar Alexandre II (1818-1881) de oferecer uma libertação formal aos camponeses, os efeitos da servidão que os massacravam ainda eram sentidos. Em busca por melhores condições de educação para os filhos, a família de Rosa muda-se para a capital, Varsóvia. Sob o pesado regime czarista, havia a proibição de uso da língua

polonesa, como forma de dominação cultural. As escolas então tornam-se foco de resistência que, mais tarde, culminaria no movimento revolucionário socialista.

Luxemburgo ingressa no movimento de resistência e, segundo Frölich (2019, p. 25), pode-se supor que estava à frente dele; pois, em ocasião de sua formatura no ginásio, a medalha de ouro que lhe cabia foi negada “[...] por sua postura oposicionista em relação às autoridades”. Aos 15 anos se filiou, de forma clandestina, ao movimento socialista na Polônia. Após o assassinato de Alexandre II pelo partido terrorista *Naródnia Vólia*, seu filho, Alexandre III, assume o trono revogando todas as reformas liberais de seu pai, aprofundando ainda mais as mazelas vividas pelo povo.

Em 1882, as organizações dispersas de trabalhadores se condensam no Partido Socialista Revolucionário *Proletariat*, que três anos depois é levado ao tribunal de guerra em função de sua luta política contra o Czar. Seus dirigentes são condenados à morte, outros, a trabalhos forçados e duzentos são deportados. Quando Luxemburgo entrou para o partido, encontrou-o desagregado. No entanto, foi nos círculos do *Proletariat* que ela entrou em contato com o legado dos intelectuais socialistas e, a partir dele, participou da formação da Liga Operária Polonesa, em 1889.

Partido *Proletariat* e Liga Operária Polonesa fundem-se no Partido Socialista Polonês, onde Rosa atuava como mentora intelectual. Ela havia se dedicado à história da Polônia, seus movimentos revolucionários nacionalistas e socialistas, bem como aos fundamentos teóricos do movimento internacional dos trabalhadores. Os condensados dos seus estudos foram registrados no relatório do Partido Socialista Polonês no Congresso Internacional de 1893, em Zurique, onde fez a defesa das massas como dirigentes do processo revolucionário.

Não queria que o partido afundasse na luta cotidiana, mas que todo o percurso do desenvolvimento futuro estivesse diante de seus olhos como resultado do conhecimento histórico e que cada passo da ação prática fosse ditado pelo pensamento voltado para o alvo final. Para ela, a revolução burguesa não se apresentava somente como etapa objetivamente inevitável, do desenvolvimento geral da Rússia: os direitos democráticos a serem conquistados nessa revolução e a própria luta por esses direitos eram, para ela, os meios que fariam com que a classe trabalhadora amadurecesse intelectual, moral e organizacionalmente para a luta pelo poder estatal. (FRÖLICH, 2019, p. 39).

Por conta de uma greve de operários que culminou no assassinato de mais de quarenta trabalhadores, uma pesada perseguição política foi empreendida pelo Czar. Então, sob uma ordem de prisão e do grande risco de deportação que sofria, Luxemburgo é convencida por seus companheiros de partido a se exilar em Zurique - Suíça. Sobre esse período, Frölich (2019)

afirma que Zurique era o ponto de confluência da emigração polonesa e russa, onde a universidade funcionava não só como ponto de encontro, mas também como uma escola de formação para jovens revolucionários. Embora, sobre eles, o autor afirme que “[...] trabalhavam seriamente por sua especialidade, mas pensavam mais no futuro da humanidade do que no pão do futuro” (FRÖLICH, 2019, p. 29), Luxemburgo era menos complacente, reagindo com ironia aos grandes debates que não levavam a nada.

Na Universidade de Zurique, matricula-se em Ciências da Natureza, sua grande paixão, mas se forma em Economia Política e Direito, atuando na política e nos movimentos revolucionários em uma época em que as mulheres não tinham incentivo nem espaço para ocupar esses lugares e se engajar nas atividades da vida pública.

Leo Jogiches, que viria a se tornar seu companheiro de vida e de batalha, nascido em 1867, torna-se um dos fundadores dos primeiros círculos revolucionários em Vilna (Lituânia), sua cidade natal. Apresentava, assim como Luxemburgo, um grande rigor à causa revolucionária e apreço pelo trabalho intelectual que a embasava, tornando-se professor de seus companheiros e obrigando-os a estudar profundamente. Preso por duas vezes e sob vigilância da polícia, refugia-se em Zurique, em 1890, onde conhece Luxemburgo.

Luxemburgo não abria mão do protagonismo das massas, mas entendia a importância de sua formação para a luta. Sua compreensão sobre esse aspecto causa embates até os dias de hoje. Valeu-se de investigações históricas para elaborar sua posição sobre a questão polonesa, estudo que resultou em sua tese de doutorado, *O desenvolvimento industrial da Polônia*, que versa sobre os aspectos do desenvolvimento capitalista na Polônia. A revolucionária não temia debater criticamente conceitos dogmatizados nos meios marxistas e, por vezes, era duramente censurada por isso.

Com a decadência dos últimos resquícios do feudalismo na Rússia, os camponeses foram lançados na economia de mercado e arruinados pela política fiscal. Frölich (2019) argumenta que a entrada da concorrência norte-americana no mercado de cereais europeu culminou em uma crise agrária que desembocou no surgimento do proletariado na Rússia. A nobreza da Polônia tinha uma mentalidade anticapitalista, pois desejava a retomada do seu domínio feudal, enquanto a burguesia apoiava o regime absolutista que promovia o capitalismo que lhe favorecia. Toma força então o capitalismo, sedimentando a supremacia burguesa e a derrocada da nobreza. A burguesia polonesa não tinha ideais revolucionários nacionalistas, pois seus lucros floresciam no regime absolutista e à classe dos trabalhadores faltavam condições objetivas para empreender esse embate.

Segundo a concepção de Rosa Luxemburgo, a independência nacional não poderia ser a meta atual do proletariado polonês. Pois a classe dos trabalhadores não tem de propor metas que sejam desejáveis, mas metas que correspondam ao andamento objetivo daquele desenvolvimento social para o qual estão dados os pressupostos materiais. A classe dos trabalhadores não tem de andar à caça de utopias, mas deve praticar a *Realpolitik*. *Realpolitik* não no sentido tradicionalmente estreito e pusilânime do filisteu político, mas como uma política que busca a meta final revolucionária com coerência inflexível. (FRÖLICH, 2019, p. 44).

A intelectual polaco-alemã, depois de atuar no movimento socialista da Polônia e da Suíça e passar alguns meses na França, voltando-se ao “[...] ponto focal do movimento internacional dos trabalhadores” (FRÖLICH, 2019, p. 55), muda-se para Alemanha, onde consegue cidadania através de um casamento “de fachada”. Filia-se ao Partido Social Democrata da Alemanha (SPD), vindo depois a integrar sua direção, atuando ao lado de Karl Kautsky, Eduard Bernstein, August Bebel, Paul Singer e Franz Mehring. Sua chegada ao partido não foi recebida com flores. Era olhada com desconfiança e não supunha que o motivo era sua condição de estrangeira; mas, segundo Frölich (2019, p. 57),

A resistência era sobretudo contra a mulher, contra a mulher que ousava se intrometer num ofício de homens, a política, e, ao fazer isso, não perguntava modestamente a opinião dos “práticos”, mas desenvolvia “com atrevimento” pontos de vistas próprios e - o que era mais grave - expunha argumentos que obrigavam o interlocutor a capitular, resmungando.

Em um “mundo de homens”, Luxemburgo era estigmatizada e ainda mais odiada por sua perspicácia e agudeza de pensamento. Era uma teórica e debatedora vigorosa e arrebatadora, descrita por Clara Zetkin, sua amiga pessoal e companheira de batalha, como “[...] mulher de vontade indomável” e “[...] uma das mais perspicuas e inteligentes seguidoras de Marx”. Zetkin dizia que ela possuía uma “[...] capacidade de exposição lúcida e sempre conseguia encontrar as palavras mais adequadas para expressar seus pensamentos em toda a sua plenitude” (ZETKIN, 1919, n.p.), talvez por isso tenha havido tanta resistência da parte dos companheiros. A filósofa marxista não aceitava as ideias rasas, exigia estudos e reflexões profundas de si e dos outros.

Dado o período de certa calma nas crises do capitalismo e, conseqüentemente, certo afrouxo nos grilhões dos trabalhadores, a Social-Democracia aproximava -se cada vez mais de um reformismo. Maissin (2019) expõe que alguns socialistas defendiam que o progressivo alívio das contradições do capitalismo o levariam a uma espécie de regulação econômica. Assim, a Social-Democracia, deixando de lado o viés revolucionário da luta, assumia um caráter mais reformista, contentando-se com as pequenas melhorias na vida dos trabalhadores e

conquistas de abrangência política, ao que Luxemburgo se opunha ferrenhamente. Como não temia os debates, segundo Loureiro (1994, p. 82), havia tomado para si a missão de “[...] empurrar esse partido para a esquerda”, ao que se dedicou incansavelmente até a guerra, quando as divergências se mostraram irreconciliáveis.

Com Kautsky que, segundo Frölich (2019, p. 63), era considerado um dos maiores marxistas da época e, após a morte de Engels, como o “[...] guardião do legado de Marx”, a polêmica, primeira de outras que viriam, girava em torno do apontamento de Luxemburgo sobre a tendência antinacional da burguesia polonesa. Embora uma luta entre a indústria polonesa e a indústria russa tenha levado o Estado absolutista a interferir na Polônia, fazendo renascer na burguesia um desejo de independência nacionalista, em sua tese de doutorado, Luxemburgo demonstra que uma solidariedade de interesses unia o capitalismo russo e polonês, pois dependiam e lucravam um com o outro. No entanto, reinava também a guerra de todos contra todos, conforme dita a economia capitalista. Por isso, vez ou outra, a burguesia polonesa aspirava a uma certa independência, mas só quando os ventos do capitalismo russo não lhe favoreciam tanto.

Luxemburgo identificava Eduard Bernstein, um dos principais dirigentes da SPD, como um oportunista e alguém que estava se distanciando dos preceitos revolucionários de Marx. Bernstein havia deixado de considerar a luta de classes como uma necessidade histórica e defendia que o capitalismo poderia se desenvolver de forma harmônica, funcionando como órgão conciliador entre as classes.

A revolucionária respondeu a Bernstein através da escrita do folheto “Reforma ou Revolução?”, em 1889, quando enfrenta essas ideias revisionistas, defendendo que a saída era o poder na mão dos trabalhadores e que a social-democracia não poderia abandonar seu objetivo final, o alcance do comunismo pela revolução. Para Bernstein, a quem “[...] o objetivo final [...] não era nada, o movimento era tudo” (FRÖLICH, 2019, p. 63), a transição ao socialismo passava por fora de um enfrentamento e da derrubada do capitalismo e da burguesia. Em defesa de suas ideias, publicava vários artigos teóricos na revista do partido, refutando as premissas básicas do marxismo.

A principal tese que Luxemburgo combate é a de que o capitalismo teria alcançado um desenvolvimento harmônico com a superação de suas contradições estruturais e, por isso, (para Bernstein) o objetivo político da tomada de poder pela classe trabalhadora não teria sentido. Logo, tratava-se apenas de colher os frutos de uma democracia parlamentar e sindical sem revolução ou luta de classes, apenas conquistando um progresso contínuo e pacífico. O partido defendia a ideia de buscar o aumento da expressão política parlamentar como um fim em si

mesmo. Maissin (2019) afirma que o SPD, de 10% de expressão eleitoral, em 1887, passa a 31,7%, em 1903. Resultado esse decorrente do peso crescente da classe operária nessa fase de expansão do capitalismo.

Para combater essas ideias, Luxemburgo retoma os fundamentos marxistas para provar que era atual a tendência histórica das crises do capitalismo, que culminaria em catástrofes e mais arrocho aos trabalhadores. Negando os pressupostos revolucionários, Bernstein prendia o partido nas conquistas obtidas através do parlamento e do sindicato. Já Luxemburgo entendia essas reformas como alavanca para a tomada do poder. Para os revolucionários, assim como para ela, essas conquistas parciais tinham o objetivo de fortalecer a consciência dos trabalhadores, mostrando que uma mudança social profunda só seria possível em um governo de trabalhadores.

Frölich (2019) afirma que Luxemburgo não era contra as reformas, mas as encarava como forma de treinar e organizar o proletariado para a revolução e mostrar-lhes, através dessas experiências, que o Estado capitalista precisava ser derrubado. Não romantizava as conquistas parlamentares como seus companheiros de partido, mas via nelas uma forma de propaganda do socialismo, “[...] porém, seria imprescindível renunciar à ilusão de que um partido de trabalhadores, com o apoio da maioria no Parlamento, possa superar o capitalismo unicamente pelos meios parlamentares” (FRÖLICH, 2019, p. 78). Maissin (2019. s/p), assim, sintetiza:

[...] a reafirmação da finalidade, a necessidade de tornar conscientes as massas operárias através de um trabalho de formação e de propaganda, por mais importantes que sejam, não constitui, para Luxemburgo, o coração do problema. Se as massas não são educadas, com muito tempo de avanço, a empreender ação política extraparlamentar tanto quanto a rotina eleitoral e a prática das greves econômicas, a finalidade nunca será alcançada. Também para Luxemburgo há lugar para o movimento!

Esse debate uniu Luxemburgo a Kautsky. As divergências entre os dois eram quais seriam as melhores estratégias, como articular os movimentos menores, a conquista de abrangência política pelas eleições, para atingir a tomada de poder pelo proletariado. Para Kautsky, primeiro era necessário conquistar a maioria do parlamento para depois fazer mudanças radicais (FLAKIN, 2019). Ele tentou conciliar as áreas do partido que buscavam reformas parlamentares e a ala que buscava a revolução através das greves operárias. O debate entre os dois perpassava as estratégias, em como unificar as pequenas ações para o alcance do objetivo final e não o programa a seguir, que até o momento, para ambos, seria a revolução. A crescente contradição entre a estratégia e a prática fez essa unidade ruir.

Em janeiro de 1904, Luxemburgo é condenada a dois meses de prisão por “insultar o *Kaiser*”, mas a prisão não dava conta de parar sua mente e atividades revolucionárias. Escreve então “Questões de organização da social-democracia Russa (1904)” (FRÖLICH, 2019), em que faz uma crítica à concepção de partido de vanguarda de Lênin, quando partidos e sindicatos se fecham em suas decisões e concepções e se limitam a repassar às massas as crenças políticas a seguir, tornando-se assim um partido burocratizado e hierarquizado, que vai contra a soberania popular.

Luxemburgo combatia veementemente a burocracia política e sindical, reafirmando a força da espontaneidade das massas, de quem deveria partir o controle sobre os rumos do processo revolucionário. Já Lênin acreditava que um partido fortemente centralizado teria capacidade de promover uma organização de fora para dentro nas massas. Na análise de Luxemburgo, as formas de luta não podiam ser inventadas pelo partido, mas deveriam brotar da “[...] iniciativa criativa das massas” (FRÖLICH, 2019, p. 100).

A Revolução Russa de 1905 trouxe um novo vigor para o movimento operário. Luxemburgo encarava como um fortalecimento à consciência revolucionária dos trabalhadores alemães (FRÖLICH, 2019). Apesar de chamada por seus adversários de “Rosa sanguinária”, ao que Loureiro (1994) argumenta ser invenção da imprensa burguesa e social-democrata para desmoralizá-la, ela não era partidária da violência individual, mas acreditava firmemente na agitação das massas como forma de desestabilizar e dispersar as forças do governo absolutista. Era convicta de que a tarefa revolucionária só se concretizaria por ação das massas e não por atos heroicos individuais.

Em dezembro de 1905, Luxemburgo participa da “Revolução de 1905”, em Varsóvia. Por isso é encarcerada na mesma cidade por atividades revolucionárias, de março a junho de 1906. Em 12 de dezembro de 1906, é novamente condenada a dois meses de prisão em Weimar, Alemanha. De maio a junho de 1907, ela participa do Congresso dos Sociais Democratas Russos, em Londres. Em agosto 1907, participa do Congresso das Mulheres da Internacional Socialista e do 7º Congresso da Internacional Socialista, com Clara Zetkin, que assim descrevia a militância de Rosa: “O socialismo foi para Rosa Luxemburgo uma paixão dominante que absorveu toda a sua vida, uma paixão ao mesmo tempo intelectual e ética. [...] Ela era a espada, ela era o fogo da revolução” (ZETKIN, 1919, n.p.).

Ainda em 1907, Luxemburgo assume o curso de economia política na escola de formação da social-democracia alemã, cargo que ocupa, com algumas interrupções, como afirma Loureiro (2018), até 1914. Era um curso de introdução às teorias políticas de Marx, tarefa em que Rosa se destacava pela inteligência e grande conhecimento que tinha das obras

do autor. Frölich (2019, p. 159) afirma que ela era um “[...] talento pedagógico de primeira grandeza”. Dessa atividade docente se originaram duas grandes obras de sua autoria: *Introdução à economia política*, publicado postumamente em 1925, e *A acumulação do capital*, que viria ser publicado em 1913.

Em 1910, as massas vão às ruas para exigir a reforma do sistema eleitoral patronal. Rosa lança o texto “E depois o que?” (FRÖLICH, 2019), no qual argumenta sobre a falta de perspectiva do movimento, que não tinha uma evidente direção. Na opinião dela, era preciso articular as manifestações com as greves. Considerava que esse era o momento do SPD unificar as lutas contra o sistema capitalista. Kautsky defendia que essa tomada de poder se daria através de desgastes progressivos que poderiam culminar em um combate no futuro (FRÖLICH, 2019). Para ele, a tática de ganhar expressão eleitoral daria maiores chances à luta. Luxemburgo rebatia essas táticas reformistas afirmando que eram estratégias que não passavam de parlamentarismo e alertava que essas orientações levariam os trabalhadores a se organizarem apenas para as conquistas eleitorais.

Esse episódio culminou em rompimento entre Rosa e Kautsky e uma cisão no partido. Segundo Frölich (2019), havia os reformistas que tendiam ao imperialismo, os centro-marxista, que se coadunaram a Bernstein e a ala revolucionária, da qual Rosa, Karl Liebknecht, Clara Zetkin, Franz Mehring e outros faziam parte. Em razão da defesa intransigente que fazia de suas ideias e da cisão entre elas e a ala cada vez mais conservadora do partido, em 1913, Luxemburgo é afastada da direção do *Jornal Leipziger*, com o qual colaborara por 15 anos, fundando, junto a Mehring e Karski o “Correspondência Social-Democrata”.

Em 25 de setembro de 1913, Luxemburgo pronuncia um discurso nos arredores de Frankfurt, apelando aos trabalhadores alemães para se recusarem a pegar em armas contra os seus irmãos franceses. Como resultado, foi condenada a um ano de prisão em fevereiro de 1914. Não foi presa, mas a perseguição política a ela se intensificava cada vez mais, e, a despeito de toda perseguição, ela afirmava que o que a afligia “[...] era o pensamento de que as tempestades ameaçadoras que se aproximavam encontrariam uma geração fraca e covarde à frente do partido” (FRÖLICH, 2019, p. 188).

Em agosto de 1914, os parlamentares da Social-Democracia, à exceção de Rosa e Karl Liebknecht, votam a favor da burguesia imperialista aprovando os créditos de Guerra, coadunando, assim, com a entrada da Alemanha na Primeira Guerra Mundial. Tal decisão significava destinar grande parte dos recursos de investimentos econômicos advindos de impostos em armamentos e treinamento de soldados para participação na guerra, fato que Luxemburgo definia como uma traição à classe trabalhadora, que já se encontrava devastada

sob a exploração do capital. Enquanto os homens eram enviados ao *front*, as mulheres substituíam-nos no chão das fábricas. Essa última divergência completa a divisão do partido e Rosa, junto aos camaradas da “ala revolucionária”, funda a liga espartakista (1916) que em dois anos se tornaria o partido Comunista da Alemanha, a KPD.

Em 1915, Luxemburgo foi novamente presa, dessa vez em cumprimento à sentença de um ano recebida em Frankfurt, e, embora a vida na prisão não fosse doce, o que mais a perturbava era saber do horror que a guerra causava aos trabalhadores. Durante o ano de cárcere, escreve *A Brochura de Junius*, contra a guerra, a *Anticrítica*, em resposta às críticas à questão da acumulação. Libertada no início de 1916, em julho, foi novamente presa. Dessa vez, não havia sentença, era uma prisão “preventiva” e assim ela ficou até ser solta pela revolução. Em março de 1917, tem início a Revolução de Fevereiro na Rússia, que culminaria na vitória proletária de outubro, com a tomada de poder pelos bolcheviques. “Havia começado a ditadura proletária que Rosa Luxemburgo identificara como objetivo no início da revolução” (FRÖLICH, 2019, p. 247).

Em 1918, como forma de organizar suas ideias e compreender o destino a que se encaminhava a Revolução Russa, Luxemburgo dá início à escrita de um minucioso estudo intitulado *A Revolução Russa*, que viria a ser publicado postumamente por Paul Levi, em 1922. Frölich (2019) afirma que havia erros na compilação feita por Levi, apontados por Leo Jogiches e corrigidos posteriormente, quando os esboços originais foram encontrados. Apesar das divergências de Luxemburgo com os bolcheviques, esmiuçadas nesse trabalho, como bem define Maissin (2019), ela era “[...] apoiante comprometida, crítica radical” da Revolução Russa. Nas palavras dela, como o autor cita,

Os bolcheviques... colocaram imediatamente como finalidade desta tomada de poder o programa revolucionário mais avançado: não a defesa da democracia burguesa, mas a ditadura do proletariado com vista à realização do socialismo. Tiveram assim perante a história o mérito imperecível de ter proclamado pela primeira vez a finalidade do socialismo como um programa imediato da política prática. (LUXEMBURGO apud MAISSIN, 2019, s/p).

Em 9 de novembro de 1918 Luxemburgo é finalmente liberta da prisão de Breslau, no dia em que a abdicação do *Kaiser* é anunciada e é formado um novo governo por Max von Baden. A Social-Democracia assume o poder e assina um pacto com o Estado Maior Militar contra os levantes operários e organizações revolucionárias e passa a perseguir todos os membros da Liga Spartakus, exercendo uma postura contrária à revolução.

Na virada de 1918 para 1919, a intelectual foi cofundadora do Partido Comunista Alemão (KPD) com Karl Liebknecht, Leo Jogiches e outros, em Berlim. Paralelamente, a Social-Democracia já preparava sua ofensiva, organizando uma artilharia de voluntários contra os spartakistas. Em conjunto, incitava a opinião pública contra Luxemburgo e Karl Liebknecht dizendo: “[...] só é possível combater a violência gratuita desse bando de criminosos com a mesma violência. [...] Vocês querem a paz? Então façam com que, homem a homem, o terror desses spartakistas tenha um fim” (FRÖLICH, 2019, p. 293).

Nos primeiros dias de janeiro de 1919, os operários de Berlim se enfrentaram com as tropas governamentais e Luxemburgo orientava pela luta defensiva. Ela dizia “agir, não negociar” (FRÖLICH, 2019, p. 297), pois via nas negociações propostas pela parte contrária uma forma de dispersar o movimento revolucionário para, posteriormente, atacá-lo de surpresa e encontrá-lo enfraquecido.

Na noite do dia 8 para o dia 9 de janeiro de 1919, a redação do jornal que Luxemburgo organizava foi metralhada. No dia seguinte, os dirigentes do partido comunista foram presos, a sede do partido destruída e uma perseguição intensa aos dirigentes e trabalhadores foi determinada. No dia 15 do mesmo mês, Luxemburgo é presa e levada para um quartel general de uma divisão paramilitar do partido Social-Democrata, em uma tentativa de abafar as forças revolucionárias. Ela e Karl Liebknecht são executados friamente. O corpo de Karl foi entregue a um pronto-socorro como sendo de um desconhecido e o de Rosa, lançado no canal Landwehr, onde foi encontrado em maio do mesmo ano. “Assim, naqueles dias de janeiro, [...] a ignorância e o servilismo das massas, derrubou, a serviço da barbárie capitalista, o anseio de liberdade do proletariado” (FRÖLICH, 2019, p. 305).

2.2 Rosa, para além das trincheiras

Como as prisões não deram conta de reprimir a liderança de Rosa, a última tentativa de pará-la foi assassinando-a fria e cruelmente e, ainda assim, suas ideias revolucionárias permanecem como chama viva.

Os textos e trabalhos sobre ela sempre exaltam a figura da militante, teórica e revolucionária, mas Luxemburgo, através de sua práxis, também fez muito em prol da libertação das mulheres. Embora seus trabalhos teóricos mais adensados não focassem nos aspectos de gênero, a questão das mulheres não estava fora de seus horizontes. Em alguns artigos, como “O sufrágio feminino e a luta de classes”, “As mulheres caídas do liberalismo” e “A proletária”, ela discute a questão das mulheres, sempre tendo em vista sua indissociabilidade da perspectiva

de classe. No texto programático escrito por ela, por ocasião da fundação da Liga Espartakista, aprovado posteriormente no congresso de fundação do Partido Comunista da Alemanha, já constava como premissa “[...] total igualdade entre os sexos, no plano jurídico e social” (LUXEMBURGO, 1991, p. 107). Em carta à amiga Clara Zetkin, em que a convida para editar um jornal feminino, ela diz “[...] semanário, quinzenal, ou suplemento diário do *A Bandeira Vermelha*? O que pensa Clara? A coisa era urgentíssima: Cada dia perdido é um pecado!” (LUXEMBURGO apud BADIA, 2003, p. 187).

Além disso, sua vida, sua prática revolucionária, foi uma prática feminista. Tendo seu nome ao lado de figuras de peso, como Marx, Engels e Lênin, mostrou, através do seu trabalho intelectual e independência de pensamento, como era possível participar do espaço público. Seu legado feminista se dá por seu exemplo de vida, de garra, de luta, de generosidade humana e de independência, colocando o feminismo como prática concreta.

A despeito da Rosa revolucionária, “sanguinária”, e, por vezes, “intransigente”, como seus opositores gostavam de acusá-la, havia a pessoa doce, sensível, compreensível e solidária aos amigos. Nas cartas que escrevia a eles se revelava uma amante da natureza, mulher de uma vida simples e gostos singelos, “multifacetada”, como afirma Loureiro (1994, p. 87). Interessava-se por literatura, ópera, botânica, pintura, admiradora de toda beleza e riqueza cultural. Para ela, “[...] nada do que torna um ser humano mais refinado do ponto de vista espiritual está excluído do seu horizonte” (LOUREIRO, 1994, p. 85).

A literatura, mais que uma simples inclinação pessoal, havia contribuído sobremaneira para sua formação comunista. Segundo Loureiro (1994), antes mesmo de conhecer Marx, havia sido o poeta polonês Adam Mickiewicz a lhe fazer atentar para a obrigação moral de lutar por um sistema social que fosse justo e a confiar na sabedoria instintiva da classe trabalhadora.

Nas cartas também expressava sua paixão e grande conhecimento em botânica, fazendo descrições das pequenas manifestações de natureza que podia captar dos pátios das prisões ou das lembranças de momentos em que havia usufruído dela livremente. Em uma das cartas enviadas à senhora Hanna-Elsbeth Stühmer, quando estava presa por uma denúncia de “[...] sentimentos hostis à Alemanha” (LUXEMBURGO, 2015c, p. 189), confia sua tristeza em, por ocasião da prisão, estar perdendo o grande espetáculo dos belos pores do sol nos Alpes do Tirol, para onde viajava todos os anos. A intelectual põe-se, portanto, a descrever espetáculos tão belos quanto os que a natureza proporcionava também ali, no pátio da prisão e começa, em tom poético, a narrar à referida senhora todas as magníficas manifestações da natureza que podia captar naquele pátio.

A descrição é sensível e permeada de uma profunda admiração, expressão de quem está genuinamente encantada com os mínimos detalhes que encontra, partindo de metáforas como “tochas de fogo” (LUXEMBURGO, 2015c, p. 191), para os primeiros raios solares, até as “pequenas flâmulas que brilham no mais delicado rosa, pacíficas, como um sorriso” (LUXEMBURGO, 2015c, p. 196), para as estrelas que começavam a surgir no fim de tarde. Nesse meio tempo, disserta sobre ramos de trevo de três folhas que, após sua habilidosa ornamentação, usava para presentear a superiora da prisão e joaninhas dorminhocas em suas trouxinhas, das quais ela sabia até quantas pintas possuíam.

Sua descrição abrange também o espetáculo de uma aranha “artística e consciente” (LUXEMBURGO, 2015c, p. 194), que tece sua teia contra a luz do sol buscando capturar as moscas cegas pela luz. Rosa é habilidosa com as palavras e, mais que seu amor pela natureza ou conhecimento botânico, a escrita dessa carta revela sua alma generosa, que emprega sua pena para deleite da senhora que dizia não poder viver sem a natureza, de quem ela se despede em tom amoroso.

Bela senhora, dê-me sua mãozinha para que eu possa agora acompanhá-la para casa. Eis a sua mansão coberta de hera. Muito, muito obrigada pela amável visita que me fez aos salões diáfanos da minha fantasia, e aceite o pouco que uma pobre prisioneira tem para oferecer. Mas nem mesmo um rei poderia homenagear seu convidado de forma mais nobre do que colocar a seus pés o sol, a lua e a terra em todo o seu verde esplendor. Estimada senhora, boa noite! (LUXEMBURGO, 2015c, p. 197).

Nessa mesma carta, enquanto disserta a partir de seu olhar sensível e poético, Luxemburgo deixa escapar seu conhecimento amplo e diverso, além de algumas de suas preferências literárias. Entre uma metáfora e outra sobre as manifestações de vida que captava naquele pequeno pátio, ela cita uma ópera de Mozart, recita uma peça do poeta e dramaturgo alemão Arnold Holz, faz referência a Darwin ao explicar o mimetismo das lagartas que observara sob um galho, justifica que não conseguia avançar em sua leitura de Homero por causa do espetáculo da bela aranha e cita também um poema do alemão Eduard Mörike, o que mais uma vez testifica sua formação multifacetada.

No texto introdutório à coletânea intitulada *A Revolução Russa* (LUXEMBURGO, 1991), Loureiro apresenta o ambiente culturalmente rico em que Rosa cresceu e estava inserida e que possibilitou a ela uma ampla formação burguesa. Seus pais, apreciadores da cultura alemã, tinham admiração pelos clássicos, de modo que o idioma era falado em casa. Ela cresceu sabendo ainda o polonês, russo, francês, italiano e inglês (SCHÜTRUMPF, 2015). Assim, a partir da educação a que teve acesso em sua formação, não negava a cultura burguesa, mas a

defendia como horizonte para a classe trabalhadora, afirmando então que o “[...] socialismo englobaria toda essa riqueza e iria além” (LOUREIRO, 2009, p. 72). Para a filósofa marxista, o proletariado é, por direito, herdeiro dessa cultura, o que defende numa carta à Mehring: “[...] o socialismo não é uma questão material [*Messerund-Gabel Frage*], mas um movimento civilizador, uma visão de mundo grande e orgulhosa” (LUXEMBURGO apud LOUREIRO, 1994, p. 86).

Esse é um aspecto importante a ser ressaltado sobre a vida de Rosa Luxemburgo. Em consonância com os pressupostos da pedagogia histórico-crítica em defesa da importância da socialização dos conhecimentos clássicos para a formação dos indivíduos, as autoras Ana Carolina Galvão Marsiglia e Maria Claudia Saccomani (2019) problematizam a falácia meritocrática que atribui a grandes mentes e personalidades que se destacam a ideia de dom ou talento inato, desconsiderando as condições objetivas de vida e educação que proporcionaram o desenvolvimento dessas pessoas. Com efeito, vemos no percurso formativo de Rosa Luxemburgo que o encontro com os clássicos e o ambiente culturalmente rico em que cresceu foi essencial para formação de sua personalidade e também o que a fez se atentar para a necessária luta em prol da libertação coletiva da classe trabalhadora.

Nesse sentido, em concordância com os pressupostos da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, enfatizamos aqui, embora esse assunto seja melhor tratado no terceiro capítulo deste trabalho, a importância da socialização dos conhecimentos mais ricos e elaborados, historicamente produzidos pela humanidade, para a formação e instrumentalização da classe trabalhadora para a luta revolucionária. Como afirmam Marsiglia e Saccomani (2019, p. 303):

[...] é necessário garantir que os filhos da classe trabalhadora dominem os bens culturais que a burguesia tem ao seu alcance, pois somente com a classe trabalhadora no exercício desse domínio, formar-se-á um psiquismo que preparará os indivíduos para a criação de modos de produção a seu favor.

Depreendemos, assim, que a educação ampla, diversa e fundamentada nos grandes clássicos a que Luxemburgo teve acesso, além de contribuir para sua própria formação, foi também o instrumento que possibilitou o trabalho intelectual que a transformou na brilhante teórica e militante comprometida com a libertação coletiva conhecida de todos, fatos que a corroboram como figura modelar necessária à formação de mulheres e homens emancipados e comprometidos com a libertação coletiva da classe trabalhadora.

Rosa Luxemburgo, produto de um tempo fundamentado no universalismo de interesses (LOUREIRO, 1994), desejava uma vida simples, em que pudesse viver em plena sintonia com

a natureza, desenvolver seus talentos e gostos artísticos e apreciar o amor no seu modo mais puro e singelo. No entanto, em um mundo onde esse modo de vida só era (e ainda é) possível para poucos, ela não se permitia ausentar da turbulenta, e que tanto a exigia, vida revolucionária, enquanto não fosse superada a contradição entre o ideal e a realidade concreta de miserabilidade, alienação e exploração da classe trabalhadora. O ser humano vislumbrado em seu horizonte, tal qual o descrito por Marx e Engels em *A ideologia Alemã*, é aquele em que as condições objetivas de existência lhe permitam uma formação integral, em que seja possível o pleno desenvolvimento de suas inclinações, um ser humano, como ela mesmo era, multifacetado.

[...] na sociedade comunista em que cada um não tem uma esfera de atividade exclusiva, mas pode se aperfeiçoar no ramo que lhe agrada, a sociedade regulamenta a produção geral, o que cria para mim a possibilidade de hoje fazer uma coisa, amanhã outra, caçar de manhã, pescar na parte da tarde, cuidar do gado ao anoitecer, fazer crítica de arte após as refeições, a meu bel-prazer, sem nunca me tornar caçador, pescador ou crítico (MARX; ENGELS, 1999, p. 47).

Para Rosa, a educação da classe trabalhadora era uma questão de primeira ordem, que ela defendia como caminho para conscientização dos trabalhadores de sua condição de sujeito revolucionário. Sendo necessário, para isso, muitas vezes lançar mão dos instrumentos e espaços da sociedade burguesa. Luxemburgo menciona as escolas, os sindicatos e partidos políticos, entre outros. Dizia que não seria possível fazer a revolução “[...] sem a formação de homens e mulheres autônomos, responsáveis, intelectualmente e moralmente maduros. Daí o papel fundamental da educação, da formação política” (LOUREIRO, 2009, p. 82).

Quando passou a dar aulas na escola do partido, em 1907, assumindo o curso de economia política, sua formação integral e multifacetada, que tinha como horizonte para a classe trabalhadora, veio à tona. Frölich (2019) afirma que os alunos, mesmo os que se tornaram depois seus adversários políticos, tinham enorme gratidão e veneração por ela, dada à forma que ensinava e o domínio que demonstrava de todos os assuntos. A descrição de uma de suas alunas, Rosi Wolfstein, (2015, p. 111), atesta um pouco do seu talento pedagógico.

Quando todas as condições faltavam aos alunos para encontrarem sua própria solução às questões postas, Rosa Luxemburgo fazia exposições abrangentes, passando às vezes pela sociologia, às vezes pela história, às vezes pela física. Ela enfatizava então o essencial de maneira límpida, exatamente o que era necessário, e o fazia sem nenhum ornamento retórico, o que era justamente uma maravilha retórica; eram horas solenes em que sentíamos um arrepiamento sagrado perante a inteligência universal dessa mulher.

Rosa Luxemburgo vivia de forma intensa e concreta para a teoria que defendia, uma verdadeira união entre teoria e prática (práxis). Assim como via no socialismo um movimento civilizador de justiça e igualdade, em que cada ser vivo importa, ela revelava apreço e afeição por toda e qualquer criatura. É nas cartas às amigas e aos amigos que se revela sua generosidade; pois, embora estivesse, geralmente, nas mais adversas condições, passando de prisão em prisão, sempre encontrava formas e forças para consolar e animar seus amigos, demonstrando por eles seu profundo amor e a mais autêntica preocupação.

Em uma carta que escreve a Sonia Liebknecht, embora estivesse presa já há três natais, expressa grande preocupação com o estado de espírito da amiga, fazendo votos de poder compartilhar com ela sua “[...] inesgotável serenidade interior” (LUXEMBURGO, 2015a, p. 126). Nessa mesma carta, ao descrever a cena de um búfalo, adestrado por meio de muitos maus-tratos, sendo chicoteado a ponto de sangrar para transpor um obstáculo, confia à amiga sobre o olhar triste do animal, como de criança em prantos: “[...] ninguém pode sofrer mais por um irmão querido do que eu sofri na minha impotência com essa dor silenciosa” (LUXEMBURGO, 2015a, p. 128). A carta, publicada postumamente, foi descrita por Karl Kraus como “[...] incomparável documento de humanidade” (KRAUS apud LOUREIRO, 1994, p. 94), além de digna de estar entre Goethe e Claudius.

Outro acontecimento que lhe comoveu a alma foi o trágico episódio de intoxicação em massa ocorrido no albergue dos sem-teto, nas festas de fim de ano. Luxemburgo o descreve dolorosamente e denuncia nele a luta de classes escancarada, demonstrando a diferenciação de julgamento da sociedade, que criminaliza o trabalhador no momento de sua maior fragilidade, quando já não possui serventia para o capital e é deixado a passar fome, sem trabalho e abrigo, enquanto protege e resguarda os burgueses, mesmo em seus atos cruéis.

A separação entre as classes estende-se de modo rude e cruel até a loucura, o crime, a morte. Para a corja proprietária, indulgência e vida prazerosa até o último suspiro; para o Lázaro proletário, o escorpião da fome e os bacilos venenosos da morte nas lixeiras. (LUXEMBURGO, 2015b, 117).

Rosa batalhou e defendeu, sem concessões, a destruição do capitalismo através da revolução, de forma a abrir caminho para uma sociedade socialista. A revolução, para ela, “[...] ao emancipar o homem alienado do capitalismo, seria o meio de realizar concretamente os ideais universalistas burgueses” (LOUREIRO, 1994, p. 86). Entregou sua vida à conquista de um governo de trabalhadores, o que se provou inatingível por meio de uma política reformista ou revisionista, como ela previra. Em defesa e fidelidade aos seus princípios marxistas,

enfrentou companheiros de partido e pela mão deles perdeu sua vida. No entanto, não contavam com a força e vigor da chama revolucionária que ainda hoje emana de Luxemburgo e, assim, com a esperança de Frölich (2019, p. 307), afirmamos: “O cortejo triunfal da barbárie chegará ao seu limite. O Aqueronte voltará a fluir. Do espírito de Rosa Luxemburgo se erguerão os vencedores”.

Rosa Luxemburgo, apesar de incansável e intransigente na luta política, não era uma super-heroína. Era uma mulher, um ser humano, dotada de desejos e anseios. Entre eles, desejava a conciliação da luta política com uma vida feliz e harmoniosa. Como afirma Loureiro (2018, p. 18), “essa revolucionária que luta com todas as forças para não sacrificar a felicidade individual à política, que recusa teimosamente a compartimentação e a fragmentação impostas pelo capitalismo, tem um alto objetivo a atingir - tornar-se um ser humano completo”. Luxemburgo sabia, entretanto, que, na sociedade de classes, tornar-se um ser humano completo não é possível a todos os indivíduos e, por isso, batalhou incansavelmente em prol da transformação dessa sociedade, defendendo, sem concessões, a causa da revolução.

Nos itens 1 e 2 deste capítulo buscamos apresentar o contexto revolucionário em que Rosa Luxemburgo estava inserida e atuou, sem perder de vista a pessoa humana, multifacetada, proveniente e apreciadora de um universo cultural rico, o qual defendeu como horizonte para toda classe trabalhadora. Assim, no próximo capítulo, nos atemos ao processo sócio-histórico de formação humana, buscando evidenciar como se gesta a importância dos modelos no desenvolvimento do psiquismo, de modo a defender Rosa Luxemburgo como referência de humanização e emancipação humana para educação de meninas e meninos.

3 EMANCIPAÇÃO COMO PROJETO DE FORMAÇÃO HUMANA

Rosa Luxemburgo defendeu a socialização, através da revolução, de toda riqueza cultural e científica à classe trabalhadora e também a necessidade de se ocupar os espaços da sociedade burguesa para politizar as massas no sentido de uma transformação radical da sociedade (LOUREIRO, 2009). Tendo em vista que uma educação feminista não se dissocia da luta pela emancipação de todos e que a revolução deverá ser permanente, visando eliminar o modo de produção capitalista e o modo de ser individualista, egoísta e opressor incutido por ele, neste capítulo propomo-nos a, tomando Rosa Luxemburgo como modelo, pensar contribuições de sua pessoa como figura modelar para uma educação integral, emancipatória, que vise à libertação do gênero humano de toda forma de opressão.

Assim, no item 3.1, “Formação humana e pedagogia histórico-crítica”, discutimos o processo histórico-social de humanização do ser humano e, a partir dos textos estudados, depreendemos que o grau dessa humanização se dá na dependência de processos de ensino. No item 3.2, “Desenvolvimento histórico-cultural e a importância dos modelos na formação humana”, traçamos a um breve estudo, em consonância com os pressupostos da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, sobre a periodização do desenvolvimento humano, assumindo-o como resultado de processos educativos, buscando destacar a importância dos modelos na formação do indivíduo.

No item 3.3, “Rosa Luxemburgo e a emancipação humana que buscamos”, discutimos a forma como se gestam os modelos ao longo do desenvolvimento do psiquismo e apresentamos a figura revolucionária de Rosa Luxemburgo como modelo e referência de emancipação humana e luta em prol da libertação do gênero humano da dominação, opressão e exploração.

3.1 Formação humana e pedagogia histórico-crítica

Os seres humanos nascem pertencentes à espécie *homo sapiens*, mas as características que os tornam propriamente humanos e os diferenciam dos outros animais não são dadas biologicamente, mas adquiridas num processo social e histórico que culmina na humanização dos indivíduos. Leontiev (2004) afirma que esse processo de hominização se engendrou da atividade de trabalho, quando os seres humanos passaram a modificar a natureza, entrando em relação com outros indivíduos nesse processo, a fim de satisfazerem suas necessidades imediatas de sobrevivência. Sendo o trabalho, então, uma atividade social e, como resume

Engels (1999), condição básica e fundamental de toda vida humana. Assim, em resumo, Leontiev (2004, p. 280, grifos do autor) afirma:

[...] a hominização resultou da passagem à vida numa sociedade organizada na base do trabalho; que esta passagem modificou a sua natureza e marcou o início de um desenvolvimento que, diferentemente do desenvolvimento dos animais, estava e está submetido não às leis biológicas, mas a **leis sócio-históricas**.

Ao agirem sobre a natureza a fim de produzir sua existência, os seres humanos se puseram em relação uns com os outros, surgindo desse processo a necessidade de comunicação entre eles, que levou ao desenvolvimento da linguagem. Engels (1999) afirma serem estes os dois fatores preponderantes para transformação do cérebro do macaco em humano: o trabalho e a linguagem articulada. “A linguagem é a consciência real, prática, que existe para os outros homens e, portanto, existe também para mim mesmo; e a linguagem nasce, como a consciência, da carência, da necessidade de intercâmbio com outros homens” (MARX; ENGELS, 1999, p. 46).

O desenvolvimento da linguagem tornou possível uma nova forma de representação psíquica da realidade, de consciência, que Leontiev (2004, p. 94) define como “[...] reflexo da realidade, refratada através do prisma das significações e dos conceitos linguísticos, elaborados socialmente”. Essa nova forma, qualificada e superior de psiquismo, sendo determinada pelas particularidades das relações que os seres humanos estabelecem entre si e com os fenômenos e objetos da cultura é dependente, portanto, da qualidade destas, logo, do modo de vida, da existência concreta dos sujeitos. Sendo a consciência, portanto, “desde o início um produto social” (MARX; ENGELS, 1999, p. 43), razão pela qual Leontiev (2004) ressalta que uma mudança radical nas relações de produção poderia levar a uma mudança qualitativa, igualmente radical, na consciência humana.

A partir do momento em que a evolução dos seres humanos se transpôs do plano das leis biológicas e passou à subordinação das leis sócio-históricas de desenvolvimento, as novas características e habilidades adquiridas no processo de trabalho precisavam ser passadas adiante, de modo que as novas gerações também pudessem tomar parte delas, como ressalta Saviani (2007, p. 154), “no interesse da continuidade da espécie”. Sobre esse processo, Leontiev indaga e oferece a resposta: “Mas como, se – já vimos - elas não podem fixar-se sob efeito de herança biológica? Foi sob uma forma absolutamente particular, forma que só aparece com a sociedade humana: a dos fenômenos externos da **cultura material e intelectual**” (LEONTIEV, 2004, p. 283, grifos do autor).

Desse modo, em acordo com Duarte (2016), entendemos que as conquistas e avanços tipicamente humanos se cristalizam nos objetos e fenômenos da cultura e ficam, assim, de herança às novas gerações, sendo trazidos à vida quando se incorporam às atividades dos indivíduos.

Todavia, não basta aos seres humanos entrarem em contato com os fenômenos e objetos da cultura de forma isolada e assistemática, visto que os modos de uso não se inscrevem na forma do objeto, mas no seu uso social. Além disso, na condição de seres sociais, a assimilação dos fenômenos se dá a partir das relações que os indivíduos estabelecem com os objetos culturais a partir de outros seres humanos, sendo este, como afirma Leontiev (2004, p. 290, grifos do autor), “um processo de **educação**”. Logo, “o movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com educação” (LEONTIEV, 2004, p. 291). Assim, depreendemos que os indivíduos da espécie humana não nascem humanizados, mas com as possibilidades para tal, a depender da qualidade das relações que estabelecerão com os fenômenos da cultura material e intelectual, mediatizada por outros humanos. Nas palavras de Leontiev (2004, p. 301),

O homem não nasce das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo coloca-o, por assim dizer, aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal.

Desse modo, as relações estabelecidas entre os humanos na atividade de trabalho levaram ao surgimento da linguagem e esta, por sua vez, promoveu o desenvolvimento qualitativo da consciência. No entanto, como vimos, este desenvolvimento é diretamente dependente da qualidade das relações que os indivíduos estabelecem entre si e com os fenômenos e objetos da cultura. Logo, “[...] a verdadeira riqueza intelectual do indivíduo depende inteiramente da riqueza de suas relações reais” (MARX; ENGELS, 1999, p. 54).

Visto que as aquisições do gênero humano adquiridas na atividade de trabalho são passadas às novas gerações através de um processo de educação, Saviani (2007, p. 155), assim, resume os fundamentos da relação trabalho-educação:

[...] estão aí os fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho-educação. Fundamentos históricos porque referidos a um processo produzido e desenvolvida ao longo do tempo pela ação dos próprios homens.

Fundamentos ontológicos porque o produto dessa ação, o resultado desse processo, é o próprio ser dos homens.

Logo, a partir do entendimento do trabalho como atividade vital humana, em que os seres humanos, de modo a produzirem sua existência, agem sobre a natureza modificando-a, e que este processo, não sendo inato no ser humano, necessita ser ensinado, Saviani (2007, p. 154) afirma que “[...] portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo”. Isto posto, na sociedade atual, esse processo educativo se dá, primordialmente, pela escola.

Em função da sociedade de classes, os seres humanos, para satisfazerem suas necessidades, se veem “[...] coagidos a vender a sua força de trabalho, a alienar o seu trabalho. Sendo o trabalho o conteúdo mais essencial da vida, devem alienar o conteúdo da sua própria vida” (LEONTIEV, 2004, p. 129). Logo, em decorrência da divisão social do trabalho acontece também uma cisão na formação dos indivíduos, tendo em vista que a “apropriação da riqueza das objetivações humanas depende da situação de classe dos sujeitos singulares (HÚNGARO, 2014, p. 45). Assim, como destaca Ana Carolina Galvão Marsiglia (2020), uma vez que uma minoria proprietária dos meios de produção explora e vive à custa do trabalho da classe desprovida, a formação humana ofertada à grande maioria dos indivíduos é fragmentada e racionada, pensada apenas o suficiente para que sejam úteis como mão-de-obra para o capital, colaborando, dessa maneira, para a desumanização dos sujeitos ao invés de sua humanização,

Essa precarização da educação ofertada aos filhos da classe trabalhadora termina por empobrecer a formação dos indivíduos, posto que esta se dá de acordo com a qualidade das relações que estabelecem com outros seres humanos na atividade de trabalho e os fenômenos e objetos da cultura. Como explica Leontiev (2004, p. 294),

[...] a divisão social do trabalho tem igualmente como consequência que a atividade material e intelectual, o prazer e o trabalho, a produção e o consumo se separam e pertençam a homens diferentes. Assim, enquanto globalmente a atividade do homem se enriquece e se diversifica, a de cada indivíduo tomado a parte estreita-se e empobrece.

Em contrapartida a essa educação fragmentada e empobrecida ofertada à classe que vive do trabalho, a pedagogia histórico-crítica, de base socialista e filosoficamente fundamentada no materialismo histórico-dialético, advoga pela socialização dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, em prol da máxima humanização de cada indivíduo e do gênero humano, e pela escola como lugar privilegiado de transmissão desses conhecimentos de forma sistematizada. Por essa razão, Saviani (2013, p. 13) define o trabalho educativo como “[...] o

ato de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

A pedagogia histórico-crítica, no interesse de “[...] articular a escola com as necessidades da classe trabalhadora” (SAVIANI, 2012, p. 8), prioriza a organização do ensino e a escolha dos conteúdos orientados à transformação da concepção de mundo dos alunos, sendo esta concepção que direcionará sua conduta e relação com a realidade. Assim, como bem afirma Saviani (2007, p. 7), “[...] sem a formação da consciência de classe não existe a organização e sem a organização não é possível a transformação revolucionária da sociedade”. Transformação essa que é pensada em direção à construção de uma nova organização societária, que tenha por objetivo a “[...] construção de uma nova ética, uma sociedade que tenha em seu centro a formação de todas as pessoas e a promoção da individualidade livre e universal” (DUARTE, 2016, p. 4). À vista disso, como afirma Juliana Campregher Pasqualini (2020, p. 354):

Na dimensão universal, a intencionalidade da atividade pedagógica se volta à humanização do estudante mediante a apropriação do patrimônio histórico-cultural humano-genérico, promovendo seu desenvolvimento omnilateral, que envolve a formação da consciência filosófica, do pensamento teórico, da concepção de mundo de base materialista histórico-dialética e de uma ética coletivista. Na dimensão da particularidade, quando consideramos o estudante e a atividade pedagógica situados na sociedade capitalista, defendemos que a intencionalidade da atividade pedagógica deve se guiar pela perspectiva de contribuir para o desenvolvimento da consciência de classe.

Considerando, portanto, a finalidade de humanização e desenvolvimento da consciência de classe nos estudantes, Leontiev (2004, p. 292) afirma que o aspecto inato no indivíduo, no ato de seu nascimento, é a “[...] aptidão para formar aptidões especificamente humanas”. Aptidões essas que são dependentes de um processo de educação, como explica Lígia Márcia Martins (2012, p. 50): “ a educação é uma das condições pelas quais este ser, rico em possibilidades, desenvolve suas capacidades ontológicas essenciais, ou seja, a função básica do processo educativo é a humanização no sentido da consolidação dessas propriedades”.

Como vimos, o grau dessa humanização é diretamente dependente da qualidade da educação ofertada aos indivíduos. Por isso, como afirma Duarte (2016), a pedagogia histórico-crítica, ao defender a socialização dos conteúdos, coloca em pauta a necessidade de conteúdos ricos, representativos do máximo desenvolvimento alcançado pelo gênero humano, que darão as bases subjetivas para apreensão da visão materialista, histórica e dialética da realidade. Trata-se, portanto, da defesa da socialização dos conhecimentos clássicos, sobre os quais Martins argumenta que (2012, p. 60),

É na condição de possibilidade explicativa, ou abstração mediadora na análise do real, que a teoria e, portanto, a transmissão dos conhecimentos clássicos entre as gerações, assume sua máxima relevância, possibilitando o estabelecimento de relações causais inteligíveis sobre os fenômenos, na base dos quais esta realidade passa a ser conhecida, compreendida e problematizada em sua essência.

Os conhecimentos clássicos defendidos pela pedagogia histórico-crítica são aqueles que sintetizam em si as objetivações representativas da máxima humanização alcançada pela humanidade e que, tendo resistido ao tempo em função de seu caráter formativo, constituem-se, conforme Martins (2012, p. 58), como “patrimônio para as apropriações e conseqüente humanização dos indivíduos”. Logo, como problematizam Saviani e Duarte (2012), clássico não se identifica com tradicional nem se opõe ao moderno, mas diz respeito às objetivações humano-genéricas que são essenciais, representativas das máximas possibilidades de humanização, de modo que cada indivíduo possa sintetizar em si os avanços e conquistas acumulados ao longo do desenvolvimento histórico do gênero humano. Sendo clássico, portanto,

[...] aquilo que resistiu ao tempo, tendo uma validade que extrapola o momento em que foi formulado. Define-se, pois, pelas noções de permanência e referência. Uma vez que, mesmo nascendo em determinadas conjunturas históricas, capta questões nucleares que dizem respeito à própria identidade do homem como um ser que se desenvolve historicamente, o clássico permanece como referência para as gerações seguintes que se empenham em se apropriar das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo. (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 31).

Outro aspecto a ser observado é que, constantemente, ao fazer a defesa da escolha de conteúdos escolares utilizando-se do critério de clássico, a pedagogia histórico-crítica é acusada de estar abrindo mão ou ignorando o conhecimento popular. Sendo este um saber espontâneo, que emerge da cotidianidade dos indivíduos, as autoras Marsiglia e Sandra Soares Della Fonte (2016, p. 21) dizem que ele que “[...] não é necessariamente falso, mas representa um saber que não conhece a si mesmo e os seus fundamentos”. Por conseguinte, é um conhecimento que necessita de aprofundamentos e do conhecimento das contradições internas dos fenômenos. Por essa razão, Saviani (2013), ao referir-se ao saber popular, toma-o como ponto de partida da prática educativa e não como ponto de chegada, visto que esta deve orientar-se “em direção ao humano genérico”, como afirma Martins (2012, p. 58).

Logo, se a cultura popular for tomada como objetivo único e final da educação, o que teremos a acrescentar à formação dos alunos? Se eles já têm acesso a esses conhecimentos em

seu cotidiano, não precisam da escola para tomar parte dele. Como defende Martins (2012, p. 57), “a subjetivação e a particularização do conhecimento encerram um esvaziamento e um empobrecimento acerca da própria possibilidade de um saber racional, objetivo e universal sobre a realidade humana”. Assim, como explica Saviani (2012b), tendo em vista que o domínio dos conhecimentos historicamente acumulados é fundamental para a participação política das massas, seu domínio se constitui, portanto, em instrumento de luta, sendo condição de libertação para os dominados.

Cumpramos assinalar, também aqui, que se trata de um movimento dialético, isto é, a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, portanto, de forma alguma são excluídas. Assim, o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas por meio das quais se podem expressar os próprios conteúdos do saber popular. Cabe, pois, não perder de vista o caráter derivado da cultura erudita em relação à cultura popular, cuja primazia não é destronada. Sendo uma determinação que se acrescenta, a restrição do acesso à cultura erudita conferirá àqueles que dela se apropriam uma situação de privilégio, uma vez que o aspecto popular não lhes é estranho. A recíproca, porém, não é verdadeira: os membros da população marginalizados da cultura letrada tenderão a encará-la como uma potência estranha que os desarma e domina. (SAVIANI, 2019, p. 64).

Reiteramos, então, a necessidade de orientar a educação escolar tendo em vista a socialização de conhecimentos ricos, que condensem em si as grandes elaborações humanas, de modo que ofereçam aos sujeitos as máximas possibilidades de compreensão da realidade e humanização. Assim, essa apropriação do patrimônio cultural deve ser, de fato, instrumento de luta à serviço da transformação revolucionária da sociedade. Em síntese, Duarte (2016, p. 21) argumenta:

O desafio que a pedagogia histórico-crítica tem assumido é o de se constituir num movimento nacional que explore as contradições da educação escolar brasileira na direção da socialização da propriedade dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, entendendo-se esse movimento como parte da luta mais ampla pela socialização da propriedade dos meios de produção, ou seja, a luta pela revolução socialista.

A partir do entendimento do ser humano como produtor e produto da cultura (MARSIGLIA, 2020), exposto no tópico acima, e seu desenvolvimento determinado pelas particularidades das relações que estabelece com os fenômenos e objetos da cultura através de outros seres humanos, nas condições concretas de vida, no próximo item, realizamos um breve estudo da periodização do desenvolvimento, assumindo-o, em consonância com os

pressupostos da psicologia histórico-cultural, como resultado de processos educativos, entre eles – ou com relevância para eles –, aqueles realizados na escola.

3.2 Desenvolvimento histórico-cultural e a importância dos modelos na formação humana

Como visto no item anterior, a humanização se dá na dependência de processos de ensino, que possibilitam que cada indivíduo tome posse, se aproprie do desenvolvimento acumulado historicamente pelo conjunto dos seres humanos. No entanto, o nível dessa apropriação depende das condições objetivas de vida em que os sujeitos estão inseridos. Em outros termos, depende da qualidade das mediações com o mundo da cultura a que terão acesso, através de outros indivíduos que dela já se apropriaram.

Considerando que na sociedade de classes o acesso e tampouco a qualidade das mediações não são disponibilizadas de forma igualitária, essa diferença incide diretamente na humanização dos indivíduos. Como afirma Leontiev (2004, p. 129), “estas relações objetivas engendradas pelo desenvolvimento da propriedade privada determinam as propriedades da consciência humana nas condições da sociedade de classes”.

Leontiev (2021, 2004) dedicou-se ao estudo do desenvolvimento da consciência e da personalidade, postulando que esses fenômenos têm base material e formam-se por meio da atividade do sujeito. Para o autor, a consciência é uma qualidade do psiquismo, originada da distinção entre sujeito e objeto, sendo o “reflexo consciente do mundo” (LEONTIEV, 2021, p. 54). Já a atividade é o modo a partir do qual o sujeito se relaciona com a realidade para suprir suas necessidades, sendo determinada por condições concretas ao mesmo tempo em que se forma o psiquismo. Isso significa que a atividade do sujeito é “mediada e regulada pelo reflexo psíquico da realidade” (p. 145). Assim, a partir da atividade social do sujeito se forma sua consciência e esta, por sua vez, orienta seu modo de interação com a realidade social.

É devido ao fato da atividade criar um elo prático entre o sujeito e o mundo circundante, agindo sobre ele, e se submeter às suas propriedades objetivas, que aparecem no sujeito os fenômenos que constituem um reflexo do mundo, cada vez mais adequado. Na medida em que a atividade é mediatizada por esses fenômenos particulares e os comporta de certa maneira em si, ela torna-se uma atividade mentalizada. (LEONTIEV, 2004, p. 150).

Pensando a formação humana segundo a perspectiva histórico-cultural, tem-se que o desenvolvimento do psiquismo não se dá de forma espontânea, por leis biológicas e naturais, mas é determinado pelas condições concretas de vida e educação de cada sujeito. Pasqualini (2013) afirma que as mudanças qualitativas na relação da criança com o mundo é que

determinarão o desenvolvimento do seu psiquismo. E são essas mudanças na atividade da criança, ou seja, no seu modo predominante de se relacionar com a realidade, que marcarão também a transição aos períodos ou estágios de desenvolvimento seguintes.

Desse modo, tem-se que a base para compreensão da periodização do desenvolvimento está na atividade dos sujeitos em relação à cultura e às atividades realizadas socialmente dentro desta; pois, segundo Leontiev (2004, p. 286), “[...] para se apropriar dos objetos ou dos fenômenos que são o produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada, no objeto”. Na definição de Pasqualini (2017, p. 68), a atividade é a “mediação dialética entre indivíduo-sociedade”.

Embora no transcurso de seu desenvolvimento o indivíduo realize muitas atividades, em cada período existe aquela que ganha relevância por sua capacidade de organizar seus modos de compreensão da realidade, sendo, portanto, promotora de seu desenvolvimento. Logo, a atividade-guia não é a que mais ocupa o tempo do sujeito, mas aquela que, por sua importância, orienta e dirige o seu desenvolvimento.

Para Leontiev (2004), três premissas determinam a atividade-guia: primeiro, é no seu interior que se gestam novos tipos de atividade; segundo, é por meio dela que se formam e se reorganizam os processos psíquicos; e, por último, é aquela de que mais dependem as mudanças psicológicas fundamentais da formação do indivíduo, observadas em um determinado período do desenvolvimento. “Razão por que devemos dizer que o desenvolvimento do psiquismo depende não da atividade do seu conjunto, mas da atividade dominante” (LEONTIEV, 2004, p. 310).

Podemos afirmar a organização das atividades-guia em períodos pertencentes a épocas. Trataremos neste trabalho das que guardam relação com a educação básica, expressa nas etapas de ensino referente a Educação infantil, Ensino fundamental e Ensino médio, que são: primeira infância, infância e adolescência. De acordo com Pasqualini (2017), cada uma delas divide-se em dois períodos e cada período é marcado por uma atividade que guia o desenvolvimento. A primeira infância compreende o período do primeiro ano de vida, cuja atividade-guia é a comunicação emocional direta com o adulto; e o período da primeira infância, que se circunscreve à atividade objetual manipulatória como atividade dominante. Na infância, tem-se a divisão entre os períodos de idade pré-escolar, com predominância do jogo de papéis; e a idade escolar, com a atividade de estudo como guia. A época da adolescência divide-se em adolescência inicial, com a comunicação íntima pessoal como atividade-guia, e o período da

adolescência propriamente dita, com a atividade profissional de estudo dominante na relação do indivíduo com a realidade.

Leontiev ressalta que esses estágios não são imutáveis, sendo determinados pelas condições históricas concretas em que se processa o desenvolvimento da criança. O que motiva a transição de uma atividade dominante a outra, segundo o autor, é a tomada de consciência, por parte da criança, dos limites de suas possibilidades de ação em relação ao mundo social em que está inserida, gerando “uma contradição aberta entre o modo de vida da criança e as suas possibilidades que já superaram este modo de vida” (LEONTIEV, 2004, p. 313).

Dessa contradição o lugar que a criança ocupa no sistema de relações sociais muda, reorganizando sua atividade dominante e gestando a passagem ao próximo período de desenvolvimento. Este, por sua vez, expressará de modo mais preciso os novos modos de relacionamento da criança com a realidade; mas como esse processo não é independente das condições de vida e educação, para que as mudanças se efetivem, é preciso reorganizar também o entorno da criança, as situações sociais de desenvolvimento.

Em cada período do desenvolvimento o foco das ações da criança se orienta entre dois sistemas diferenciados e complementares, o polo de relação criança-adulto social e criança-objeto social. Conforme Martins e Alessandra Arce (2020), esses sistemas guardam entre si uma relação de interdependência, uma vez que a relação da criança com os objetos é mediada por pessoas, enquanto a relação entre as pessoas é mediada por objetos. Assim, quando a atividade-guia demanda o foco na relação entre a criança e o adulto, tem-se a prevalência da esfera afetivo-emocional em relação à esfera intelectual-cognitiva e com ela a formação de necessidades, apropriação de sentidos, objetivos, motivos e normas de relação entre pessoas.

Quando o sistema de relação criança-mundo das coisas está em foco, tem-se a prevalência da esfera intelectual-cognitiva, com ênfase na formação intelectual e apropriação de procedimentos da ação. Como explica Pasqualini (2013, p. 92),

[...] cada época envolve dois períodos ligados entre si, sendo que no primeiro se desenvolvem intensamente os motivos da atividade da criança, e no segundo, sobre a base desses motivos, a criança avança no domínio das ações e operações com os objetos da cultura, desenvolvendo suas possibilidades técnicas operacionais.

Passaremos então a uma breve explanação sobre os períodos de desenvolvimento concernentes às três épocas relacionadas à educação básica – primeira infância, infância e adolescência –, buscando evidências da importância de uma figura modelar na formação do comportamento humano.

3.2.1 Periodização do desenvolvimento

Tomando os períodos de desenvolvimento propriamente ditos, no primeiro ano de vida tem-se a comunicação emocional direta, quando o bebê depende diretamente do adulto para satisfação de suas necessidades. Em razão do nome que distingue o período, as autoras Simone Cheroglu e Giselle Modé Magalhães (2017, p. 99) argumentam que, “[...] para que a comunicação ocorra, é necessário que cada um dos indivíduos envolvidos perceba-se distinto do outro para assim poder desempenhar os papéis que lhe cabem”. Distinção essa que o recém-nascido ainda não possui, mas no contexto das expressões afetivas dirigidas a ele pelo adulto modelam-se suas primeiras reações emocionais.

Conforme Pasqualini (2013, p. 82), “mediante as ações do adulto dirigidas ao bebê, ele vai progressivamente tomando parte de uma atividade de comunicação. Tem-se aqui a formação das premissas mais fundamentais da atividade social humana”. Nesse ínterim, **a partir das expressões afetivas do adulto, as primeiras reações emocionais do bebê vão sendo forjadas, aparecendo, desde o início, o adulto como figura modelar para esse ser em processo de humanização.**

É de responsabilidade do adulto também satisfazer as necessidades da vida do bebê e organizar seu contato com a realidade, razão pela qual Cheroglu e Magalhães (2017) o ressaltam como conteúdo central da atividade de comunicação emocional direta. Sendo assim, na condição de representante mais desenvolvido da espécie, é o adulto quem vai ensinar os comportamentos, hábitos, costumes e outras características tipicamente humanas, que serão apreendidas pelo bebê através da imitação.

Tem-se, dessa forma, a imitação como fonte de desenvolvimento infantil desde o primeiro ano de vida, sendo indispensável, como afirmam os autores Anjos e Juliane Cristina Zocoler (2019), para a promoção de algumas habilidades, como as motoras e da fala, por exemplo. Importará à educação discutir a qualidade dos modelos a serem ofertados como aporte de desenvolvimento. Fundamentados em Vigotski, os autores afirmam que quando esta imitação é “dirigida pelos adultos, torna-se fonte de desenvolvimento psíquico. Isso porque, enquanto atividade dirigida, possibilita formas de comportamentos complexos que sozinha a criança nunca poderia ter alcançado, ou poderia ter alcançado de forma deficitária” (ANJOS; ZOCOLER, 2019, p. 71).

Nesse ponto, os autores introduzem um importante conceito para o desenvolvimento infantil q

Na teoria de Vigotski (2021), a zona de desenvolvimento iminente (ZDI) diz respeito às possibilidades que a criança está na iminência de internalizar e aprender e, por isso, ainda não sabe, não faz sozinha, mas é capaz de saber e fazer com a colaboração de alguém que sabe o que ensinar e como ensinar, enquanto nível de desenvolvimento atual (NDA) diz respeito àquilo que o indivíduo já internalizou na relação com outros, ou seja, já aprendeu e dominou, portanto, é capaz de saber e fazer sem a necessidade de auxílio. Assim, o ensino promotor de desenvolvimento é aquele que se adianta ao nível de desenvolvimento atual e promove desenvolvimento novo ao atuar diretamente na zona de desenvolvimento iminente da criança.

Aos poucos, a partir da comunicação com o adulto e da organização deste e de suas experiências sociais, o interesse do bebê sobre os objetos à sua volta torna-se ativo, despontando, como linha acessória de seu desenvolvimento, as premissas da atividade objetal manipulatória, sendo central neste momento a relação criança-adulto social mediada por objetos. Como este desenvolvimento também não é algo que se processe independente das condições de educação, Elkonin (2009, p. 211) ressalta que “o nível de desenvolvimento dessa manipulação em crianças no primeiro ano de vida depende da atenção pedagógica que se lhes tenha prestado”, enfatizando, desse modo, a importância do ensino sistematizado no processo de desenvolvimento psíquico desde a mais tenra idade.

Com o surgimento das primeiras palavras e em interação constante com o adulto, os significados sociais dos objetos vão se delineando à percepção infantil. Põe-se em curso a atividade objetal manipulatória, cuja premissa é “[...] assimilar os modos socialmente elaborados de ações com objetos. Por meio dela a criança se apropria da função social do objeto, de seu significado, reproduzindo ações que aprende com o adulto” (PASQUALINI, 2013, p. 85). **Frisamos aqui que o adulto aparece como modelo de ação para criança, pois é ele que denomina os objetos, que ensina seus significados e modos de uso sociais, estando a cargo do adulto a mediação na relação entre a criança e os objetos sociais.**

Quando adentra à atividade objetal manipulatória, gestada no período anterior por meio da direção do adulto na manipulação inicial de objetos, a criança começa a perceber que, além das características físicas, eles também possuem significados e usos sociais e, para apreendê-los, o adulto é o modelo, pois é ele que sabe para que os objetos servem e como usá-los. Assim, o adulto é a referência para e na interação com os objetos. Vigotski (2021) afirma que, por meio da imitação do adulto, a criança alcança a compreensão do sentido das ações, diferentemente dos outros animais, em que a imitação é apenas um ato vazio. Dessa forma, “por meio da imitação, a criança, pelo contrário, pode adquirir novas formas de comportamento inexistentes

anteriormente, pode adquirir ações intelectuais muito além dos limites de suas próprias capacidades” (ANJOS; ZOCOLER, 2019, p. 73).

Inicialmente, a inserção da criança no mundo das coisas e sua interação com os objetos se dão de forma indiscriminada, buscando apreender apenas suas características físicas gerais, como peso, textura etc.; mas, com a mediação do adulto, passa a importar a ela seus usos sociais e, quando os domina, começa a atuar sobre eles com independência, refletindo em suas ações atos isolados que percebe em seu cotidiano e dos adultos do seu entorno. Este fato, segundo Elkonin (2009), é o início da ação lúdica.

Embora agora opere com independência sobre os objetos, as ações com eles são isoladas, não possuindo ainda uma concatenação lógica. **Acontece uma virada quando a criança passa a se dar conta das limitações de suas ações e passa a desejar ser o adulto, para poder fazer o que ele faz.** Dessa forma, segundo Vigotski (2021, p. 213), a brincadeira funciona para a criança como a “realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis”, sendo esta a virada que marcará a passagem ao período de jogo de papéis.

Como visto, na ação com objetos, começa a ser gestada a atividade de jogo de papéis, surgindo como linha acessória de desenvolvimento, em uma expressão menos desenvolvida. Não bastando mais reproduzir as ações com os objetos de forma isolada, a criança se sente impelida a ser o adulto, a ser aquele que age com os objetos. Elkonin (2009, p. 230) descreve a passagem de uma atividade a outra como “[...] o trânsito da ação univocamente determinada pelo objeto, passando pela utilização variada deste, para as ações ligadas entre si por uma lógica que reflete a lógica das ações reais na vida das pessoas”. Nessa virada, a atividade guia do período anterior não desaparece, mas se reestrutura e forma as bases da atividade-guia seguinte. Assim, os objetos não saem da percepção infantil, mas passam a pertencer a um contexto (MARSIGLIA; SACCOMANI, 2017).

Em função da complexificação de tarefas impostas à criança pela educação, surgem necessidades interiores que não encontram mais correspondência na atividade do período, operando uma mudança no tipo de atividade dominante e sua passagem ao estágio seguinte, que, conforme Leontiev (2004, p. 315), “respondem a uma necessidade interior nova e correspondem às suas novas possibilidades, à sua nova consciência”. Assim, a atividade dominante da criança transita para o jogo de papéis, quando se interessará por vivenciar, de acordo com suas possibilidades, as atividades humanas, representando-as de forma lúdica. Aqui tem lugar, de forma mais proeminente, a imitação como atividade.

Dessa forma, segundo Elkonin (2009), opera na criança uma separação entre suas ações e as dos adultos e, nesta comparação, a criança atribui-se o nome de um adulto, emancipando-

se em relação a ele; simultaneamente, surge a tendência para atuar com independência, mas mantendo o adulto como modelo de ação, no que o autor conclui ser esta a prova de que o jogo surge com a ajuda dos adultos e não de maneira espontânea. Toma forma, então, na atividade da criança, o jogo de papéis, cuja premissa é a **representação da atividade humana**.

Na brincadeira de papéis, a criança busca reconstruir as atividades dos adultos, não com as mesmas operações complexas, mas com operações simplificadas, que não reproduzem, mas representam a atividade humana. É preciso atentar que a processualidade desse desenvolvimento não é dada naturalmente, efetivando-se plenamente apenas sob condições adequadas de ensino. Conforme Elkonin (2009, p. 207), “[...] só se pode falar da evolução do jogo depois de terem formado a coordenação sensório-motoras fundamentais que oferecem a possibilidade de manipular e atuar com objetos. Sem saber sustentar um objeto na mão é impossível qualquer ação com ele, incluindo a ação lúdica”.

Por conseguinte, na idade pré-escolar, a atividade que mais desafia o psiquismo é o jogo de papéis, sendo, portanto, a atividade-guia do período. Seu conteúdo fundamental são as relações entre pessoas e o sentido social da atividade humana, reconstituídas de forma lúdica. Se no período anterior o foco estava na função social dos objetos, agora volta-se para o polo de relação criança-adulto social, mediada por objetos. Importa à criança as atividades das pessoas e as normas sociais que as regem, que procura apreender através da reprodução lúdica. Assim, será o papel representado pela criança que determinará as regras da brincadeira, as quais se subordina mesmo à custa de alguma vontade mais imediata, razão pela qual Pasqualini (2013, p. 89) ressalta que podemos pensar no jogo como uma “oficina de autodomínio da conduta para a criança”.

Sendo o jogo de papéis o modo pelo qual a criança busca compreender a atividade humana em sua complexidade, é premissa, portanto, um conhecimento ampliado da realidade para construir roteiros de brincadeira com possibilidades realmente humanizadoras. Conforme Pasqualini (2013, p. 90), “isso significa que o potencial de promover desenvolvimento psíquico da brincadeira depende da riqueza do acesso ao conhecimento sobre o mundo que a criança tem ou não”. **Nisso incide o papel do adulto educador, não só como modelo de ação para criança, mas também como mediador entre ela e a cultura, ampliando seu conhecimento de mundo e apresentando a ela conteúdos que sejam verdadeiramente humanizadores, que tenham padrões morais e éticos e não reproduzam os valores burgueses.**

Elkonin (2009) retrata um experimento em que foi constatado que as crianças menores de um jardim-de-infância atuavam, nos jogos, de forma mais circunscrita à vida cotidiana, enquanto as crianças com mais idade recorriam a eventos sociais e a alguns temas literários. O

experimento demonstra, de forma precisa, que as crianças brincam do que conhecem. Parece uma constatação óbvia, mas é preciso recorrer a ela para reforçar o papel da educação escolar em ampliar os círculos de contato da criança com a realidade, mostrar a ela o mundo para além de suas vivências imediatas.

Se a finalidade do jogo é reconstituir o papel social do sujeito que age com os objetos, **é função da escola oferecer modelos de ação e relações sociais que possam ser tomados como referência.** Logo, fica mais uma vez explícito o papel do professor, considerando que o desenvolvimento não é natural, inclusive a passagem de um nível do jogo a outro se dá graças à direção do adulto, que ajuda a criança a descobrir determinações acerca da realidade que serão alvo de suas representações, pois, como afirma Vigotski (2021, p. 236), “a brincadeira lembra mais uma recordação do que uma imaginação”.

Duarte (2006) argumenta que os papéis sociais sintetizam as formas de comportamento que medeiam a relação do indivíduo com as demais pessoas sob circunstâncias determinadas e possuem forte caráter normativo. Assim, essas “relações sociais podem conectar uma característica biológica do indivíduo a um papel social, o que cria a ideia invertida de que o papel social seria resultante da característica biológica” (DUARTE, 2006, p. 90). Desse modo, se a escola se abstém de problematizar as relações alienadas que surgem no jogo de papéis, elas passam a ter caráter de verdade para a criança e tornam-se o fundamento da construção de sua visão de mundo.

Embora o pré-escolar não tenha plenas condições de desenvolver uma crítica precisa e aprofundada sobre a alienação embutida em alguns papéis sociais, Duarte (2006, p. 96) ressalta que essa consciência, sendo gestada a partir da infância, se tornará efetiva na adolescência, “[...] desde que seja acompanhada da formação de uma visão crítica da sociedade capitalista em sua totalidade e da vida cotidiana alienada que é própria a essa sociedade” Dessa forma, afirmamos a necessidade da intervenção escolar na brincadeira, ampliando a visão de mundo da criança e elucidando as contradições inerentes à sociedade de classes para que, de fato, essa atividade atinja suas máximas possibilidades desenvolvimentistas.

Ao se apropriar de conteúdos do mundo dos adultos por meio da brincadeira, a criança passa a não encontrar mais correspondência nos motivos da atividade, percebe que o adulto domina explicações sobre os fenômenos do mundo que ela ainda não tem e passa a se interessar por eles. Assim, segundo Martins (2020, p. 84, grifo nosso), para a criança começa a “**não bastar fazer, simbolicamente, aquilo que os adultos fazem, é preciso, também, saber o que eles sabem**”. O interesse em realizar uma atividade socialmente valorizada, aliado ao desejo de saber o que o adulto sabe, produz na criança a virada para atividade de estudo, girando esta em

torno da relação criança-mundo das coisas, com o adulto como mediador entre ela e o conhecimento sistematizado.

Do ponto de vista da consciência, esta passagem à última idade escolar é marcada pelo desenvolvimento de uma atitude crítica face às exigências, às maneiras de agir, às qualidades pessoais dos adultos e pelo aparecimento de interesses novos pela primeira vez verdadeiramente teóricos. Nos alunos maiores, aparece a necessidade de conhecer não apenas a realidade que os rodeia, mas igualmente o saber que existe sobre esta realidade. (LEONTIEV, 2004, p.309).

Quando se inicia a atividade de estudo, a brincadeira, que antes guiava o desenvolvimento da criança, não deixa de existir, mas se reorganiza, penetrando na relação com a realidade (VIGOTSKI, 2021). A criança passa a pertencer ao mundo das atividades socialmente produtivas e começa, segundo Lucinéia Maria Lazaretti (2017), a tomar consciência da importância do resultado de suas atividades e também percebe que, por meio delas, podem adquirir novos conhecimentos. Assim, de acordo com Marsiglia e Saccomani (2017), a atividade-guia do período se fundamenta na aquisição dos conteúdos científicos, visando à “[...] superação dos pseudoconceitos pelos verdadeiros conceitos, por meio do ensino sistematizado dos conteúdos clássicos, sejam eles científicos, artísticos ou filosóficos”.

Como todo o processo de desenvolvimento, a atividade de estudo como atividade-guia não surge de maneira espontânea na criança. Ela se gesta na atividade-guia anterior por meio das atividades produtivas, quando a criança começa a compreender que suas ações visam a um fim determinado e começa a lhe importar não apenas o processo de produção, mas também seu resultado. No entanto, é preciso ensinar a criança a estudar. Logo, segundo Marsiglia (2013, p. 217),

O professor deve criar condições para que o aluno domine os métodos de estudo e assim caminhe em direção à independência da organização das tarefas escolares. [...] A cada ação, o aluno aprende a controlar seu comportamento sujeitando-o à realização das tarefas planejadas, desenvolve suas funções psicológicas, tendo em vista as exigências colocadas pelas atividades sistematizadas pelo ensino (por isso não serve qualquer conteúdo escolar), forma sua personalidade – como resultado de seu desenvolvimento -, em suma: humaniza-se. Mas esse não é um processo desencadeado espontaneamente e aqui está a relevância do educador.

Segundo Leontiev (2004), quando adentra a atividade de estudo, o lugar que a criança ocupa nas relações sociais se modifica. Ela toma consciência de que sua nova atividade tem significado social e agora tem obrigações, não só com a família e o educador, mas com a sociedade. Começa a ter uma percepção de que seus resultados escolares têm significativo

impacto na direção futura de sua vida e passa a se sentir mais responsável e a se importar com a opinião dos outros sobre eles. Apesar disso, Marsiglia (2013, p. 220) ressalta que esta compreensão não se forma de maneira espontânea, mas “é estabelecida com base nas regras socialmente constituídas e dirigidas pelo professor. Coloca-se em jogo a formação de uma ‘opinião social’, que valoriza cada um de seus membros diante de suas atitudes em relação ao estudo e ao próprio grupo”.

Cabe ao professor, portanto, direcionar o processo educativo, fazendo corresponder, nas atividades da criança, as novas necessidades que estão sendo gestadas no transcurso do seu desenvolvimento. O jogo, que prossegue como linha acessória de desenvolvimento, transita majoritariamente para jogos em grupo, orientando o comportamento do escolar à subordinação de seus interesses individuais em prol da coletividade (MARSIGLIA, 2013). Como explica Elkonin (2009, p. 420), “as normas em que se baseiam essas relações convertem-se, por meio do jogo, em fonte do desenvolvimento da moral da própria criança”. Marsiglia e Saccomani (2017) reforçam que essa relação com a coletividade, se devidamente aprimorada, será essencial para a construção da atividade-guia do período seguinte, que é a comunicação íntima pessoal, propulsora de desenvolvimento no adolescente.

Essa mudança na estrutura do jogo, conduzido à coletividade e favorecendo cada vez mais o autocontrole da conduta, aliada à importância que passa a ter para criança a opinião dos outros sobre si, somado ainda à complexificação dos estudos que faz corresponder em sua atividade a necessidade de aprofundamento nos conhecimentos sobre a realidade, inaugura a época da adolescência. Desse modo, é, portanto, mais uma vez reiterado o papel do professor como aquele que guia o processo educativo e, ao mesmo tempo, serve de modelo, conforme defende Marsiglia (2013, p. 218, grifo nosso),

Assim, se no início da idade escolar a criança não se importa como seus colegas progridem o fracassam, ao longo da escolarização deve assumir uma postura de coletividade, que terá influência sobre a formação de sua própria personalidade. Aliás, **essa construção de relação com seus pares é decisiva para a atividade guia do desenvolvimento da adolescência, a comunicação íntima pessoal.** Mas, não esqueçamos que esse conjunto, colaborativo e corresponsável pelos colegas, não se organiza naturalmente, e o professor é modelo e organiza o grupo.

Assim, sob as devidas condições de vida e educação, inaugura-se a época da adolescência. O primeiro período dessa nova época é a adolescência inicial, com a comunicação íntima pessoal como guia do desenvolvimento. Marca esta atividade o “estabelecimento de relações sociais entre os adolescentes, pelo respeito mútuo e confiança” (ANJOS, 2017, p. 52).

O adolescente procura assimilar as normas da sociedade em que vive reproduzindo, junto a seus pares, as relações humanas que vê no mundo dos adultos. No jogo de papéis a criança tinha por objeto de imitação as atividades do adulto, já **o adolescente busca exemplos de formas de conduta e sociabilidade e procura, portanto, reproduzir as relações humanas**, sendo o período em que “[...] se forma a autoconsciência como consciência social trasladada ao interior” (ANJOS, 2017, p. 49).

O adolescente torna sua essa consciência social reproduzindo com seus pares as relações sociais do mundo dos adultos e as normas que as regem. A partir dessas relações, forma sua opinião sobre os fenômenos do mundo, a vida e sobre si mesmo, usando da apreensão dos códigos de conduta observados e reproduzidos como forma de regular seu próprio comportamento. Nesse momento, importa cada vez mais ao adolescente estar entre seus pares; pois, ainda que sua meta de vida seja “tornar-se um adulto, que, portanto, continua como referência” (MARSIGLIA; SACCOMANI, 2017, p. 359), sua leitura de mundo é formada, entre outras coisas, a partir da visão conjunta dos adolescentes com os quais mantém proximidade. Assim, embora a visão de mundo do adolescente seja formada em conjunto com seus pares, **o adulto é o modelo de conduta**.

Em função dessa grande influência dos pares sobre a formação do ponto de vista do adolescente, as autoras Marsiglia e Saccomani (2017) ressaltam a importância da mediação do adulto, através do ensino sistematizado dos conceitos científicos, artísticos e filosóficos, para a superação da visão de mundo empirista construída nessa relação. Conforme conclui Anjos (2017, p. 148, grifos do autor),

No processo de objetivação e apropriação das esferas não cotidianas do gênero humano, como a ciência, a arte e a filosofia, o indivíduo incorpora, em sua subjetividade, as formas mais desenvolvidas de conduta humana que estão encarnadas nos produtos materiais e ideativos produzidos ao longo da história da humanidade, formando sua **personalidade para si**, caracterizada pelas formas de sentir, pensar e agir mediadas por uma relação consciente com a genericidade.

O adulto, além de mediador, insere-se nesse contexto apresentando exemplos de seres humanos mais desenvolvidos, que possam servir de modelo para construção da personalidade do adolescente, sendo referência também para uma sociabilidade que não valorize a competitividade e o individualismo, tão fomentados pelo modo de produção inerente à sociedade de classes e propagado, muitas vezes, através das figuras impostas de forma hegemônica como modelo de sucesso e meta de vida.

Segundo Leontiev (2004, p. 309), o que marca a transição de período para o adolescente é “sua inserção nas formas de vida social que lhe são acessíveis”, pois começa a ter mais liberdade e autonomia e passa a circular por espaços que antes não lhe eram possíveis. Dessa forma, a comunicação íntima pessoal gira em torno do mundo das pessoas, tendo os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos por mediadores. A atividade de estudo, embora ocupe boa parte do tempo do adolescente, segue como linha acessória de desenvolvimento, gestando as bases para a atividade-guia seguinte, de preparação profissional.

O segundo período da época da adolescência tem como guia a atividade profissional/de estudo, caracterizada pela preparação do indivíduo para inserção no mundo do trabalho. Para que cumpra, de fato, sua função desenvolvimentista, precisa ser planejada para exigir, cada vez mais dos adolescentes, “responsabilidade, projeto de futuro e modelo de adulto” (MARSIGLIA; SACCOMANI, 2017, p. 361). Assim,

[...] **na adolescência se forma a adultez**. Trata-se de uma etapa de transição entre a infância e a vida adulta, uma transição para formas mais desenvolvidas de conduta, num processo de superação por incorporação e não como uma **simples recapitulação do vivido na infância**”. (ANJOS, 2017, p. 50, grifos do autor).

A atividade-guia do período tem por objetivo oferecer condições “para uma relação cada vez mais consciente com a cotidianidade” (ANJOS, 2017, p. 59). Nesse momento, caso as atividades dominantes dos períodos anteriores tenham sido efetivadas em suas máximas possibilidades desenvolvimentistas, espera-se que o adolescente tenha alcançado o nível de pensamento conceitual, sintetizando em si a “história das apropriações que lhe foram legadas” (MARTINS, 2017, p. 22).

Quando chega à atividade profissional/de estudo, as ações e reflexões do adolescente se voltam para orientação de seu projeto de futuro, visando à sua inserção no mercado de trabalho; mas, a depender do processo educativo e dos modelos que serviram de base para a construção de sua personalidade, suas escolhas, se não estiverem livres da alienação do capital, podem se orientar segundo o adolescente empírico (ANJOS, 2017), baseando-se apenas na imediaticidade dos fenômenos.

Os projetos de vida do adolescente empírico, sendo orientados em função da “geração de necessidades artificiais absolutamente devastadoras” (MÉSZÁROS, 2008, p. 74), tornam-se empobrecidos da genericidade humana, associando empoderamento à possibilidade de consumo, a exposição ou transformação estética do próprio corpo, ignoram as formas mais ricas

e elaboradas de expressarem sua individualidade, sendo completamente adaptados e passivos ante ao sistema de valores da sociedade regida pelo capital.

Em contraposição ao aluno empírico, se as condições adequadas de vida e educação possibilitaram a formação da personalidade para-si, essas escolhas de vida serão orientadas segundo o adolescente concreto. Conforme Anjos (2017, p. 153),

[...] uma personalidade para si não é conduzida pela vida cotidiana, mas é ela quem a conduz, partindo da relação consciente que tem com as objetivações genéricas para si. Condução consciente da vida cotidiana é entendida aqui como liberdade, pois o ser humano conduz sua vida de forma voluntária.

Desse modo, tendo sido inserido em conteúdos e modelos humanizadores, o adolescente estará sendo direcionado à construção de uma personalidade necessária à construção de uma nova realidade social. Como afirma Duarte (2016, p. 125),

Mas a transformação das condições sociais é feita pelas pessoas que se formaram nessas mesmas condições. Para que essa transformação ocorra, é preciso que os indivíduos desenvolvam a capacidade de desnaturalização dessas condições, o que requer o domínio de conhecimentos da realidade sócio-histórica para além dos fenômenos imediatamente perceptíveis na cotidianidade

Espera-se, portanto, do jovem que está deixando a adolescência e iniciando a vida adulta que tenha alcançado autonomia sobre sua atividade, domine os métodos de estudo e saiba organizar seu tempo, além de orientar suas perspectivas de futuro, levando em consideração as contradições da sociedade. Assim, conforme expõe Martins (2012, p. 62),

[...] a educação não pode perder de vista sua função de preparar os indivíduos para a produção social, mas não pode perder também a tarefa de preparar os indivíduos para a produção de si mesmos como seres universais e livres, ou seja, preparados para a luta contra a produção alienada.

No entanto, na sociedade de classes, poucos são os que têm condições de fundamentar suas escolhas de vida baseados naquilo que realmente lhes interessa e traga sentido para sua existência. Para boa parte dos jovens a formação profissional, quando lhes é acessível, se dá em função das possibilidades de sustento que abarcam. E mesmo as escolhas, quando são possíveis, se não estiverem livres da alienação do capital, podem encerrar projetos de vida empobrecidos da genericidade humana.

Um ponto que se destaca quando se buscam as evidências da importância de uma figura modelar, embora não seja o foco deste trabalho, é o papel da figura do professor e da sua própria

formação nesse processo; pois, se cabe àquele que dirige o processo educativo ser o par mais desenvolvido na relação com o aluno, sendo ele mesmo um modelo de humanização e, também, aquele que colocará o estudante em contato com as figuras modelares dignas de serem tomadas como objeto de estudo, sua formação precisa ser referenciada em conteúdos humanizadores. Isso porque ele precisa dominar o que ensina. Assim, para que o professor possa selecionar sujeitos históricos modelares consoantes com uma visão socialista de mundo, é preciso que ele se aproprie dessa história. Em acordo com a afirmação de Marx, em “Teses sobre Feuerbach” (MARX; ENGELS, 1999, p. 12), “[...] o próprio educador deve ser educado”.

Pensando, portanto, uma educação escolar que se ocupe com a socialização dos conhecimentos mais desenvolvidos já produzidos pela humanidade, em busca de “[...] promover a superação da satisfação das necessidades cotidianas, imediatas e adaptativas” (ANJOS, 2017, p. 59) nos sujeitos em formação, defenderemos, no próximo item, com base no processo de desenvolvimento do psiquismo, a importância dos modelos para formação humana, apresentando Rosa Luxemburgo como referência de emancipação e consciência de classe, em contraposição aos modelos de empoderamento embebidos em lógica burguesa propagados pelo feminismo liberal, que, como constatado por Saffioti (2011), só fazem jogar água no moinho do neoliberalismo.

3.3 Rosa Luxemburgo e a necessária emancipação humana

Vimos, conforme Elkonin (2021), que o indivíduo se humaniza como resultado do processo de apropriação das objetivações humanas acumuladas historicamente, sendo essa apropriação viabilizada pelas atividades que este realiza ao longo de sua vida e medeiam sua relação com o mundo objetivo, tendo destaque aquelas atividades que, por sua relevância, orientam e guiam o desenvolvimento, sendo chamadas de atividades-guia.

Logo, se a humanização não é passada por herança genética nem está inscrita nos objetos, já que deles só se depreende as funções e modos de uso por meio da instrução de outras pessoas que delas já se apropriaram, pode-se inferir que o processo de humanização não acontece sem a mediação de um outro representante mais desenvolvido da espécie, ou seja, alguém que, além de ensinar, seja também exemplo de modos de ação na realidade, alguém que seja, portanto, um **modelo de ser humano**. Por isso, mais uma vez, ressalta-se a importância da qualidade do modelo ofertado na mediação da criança com a realidade para seu processo de humanização, de forma que o modelo dado como referência ofereça uma ampliação do universo a que a criança já tem acesso em seu cotidiano e não seja apenas uma reiteração deste.

Como discorremos no tópico anterior, só será alvo das representações infantis o universo a que a criança tiver acesso, assim como só servirá de referência para seu desenvolvimento os modelos a que forem apresentadas. Como as atividades-guias de cada período não se gestam de forma espontânea no desenvolvimento do indivíduo, cabe à educação escolar não só promover seu surgimento, como atuar no seu desenvolvimento e direcioná-las rumo a conteúdos desenvolventes (DUARTE, 2006).

Assim, incide sobre o educador a responsabilidade de apresentar à criança formas de conduta e relações sociais para além daquelas que estão presentes em seu cotidiano, ampliando seu universo cultural e suas possibilidades de atuação na realidade. Cabe, então, apresentar modelos que permitam “[...] ao aluno o acesso a um vasto universo simbólico que eleva seu psiquismo muito além dos limites oferecidos na cotidianidade” (ANJOS; ZOCOLER, 2019, p. 75).

A seleção de modelos a serem apresentados à criança perpassa a questão de ampliar seu repertório de conhecimento sobre a realidade, mas deve se ater também à qualidade dos modelos ofertados; pois, como afirma Martins (2020, p. 78), “por meio das brincadeiras de papéis sociais, a criança desenvolve propriedades morais e éticas”. Logo, não serve qualquer conteúdo, qualquer modelo de imitação. É preciso ampliar seu universo simbólico em direção a formas de sociabilidade que se contraponham aos modelos alienados largamente difundidos na sociedade capitalista, visto que, conforme a autora, ao representar esses modelos, a criança não está apenas imitando-os, mas refletindo sobre seus conteúdos.

Assim, disponibilizar o acesso a sistemas teóricos que permitem ultrapassar a captação empírica imediata dos fenômenos, alcançando suas determinações essenciais, representa contribuição fundamental à atribuição de sentido ao vivido – no que se incluem as vivências de exploração e dominação, com consequências para a práxis. (SACCOMANI, 2020, p. 361).

É comum que nas brincadeiras as crianças reproduzam seu cotidiano (pois é o que conhecem), o que veem através da mídia e, agregado a esse universo já restrito, os modos de sociabilidade que as circunscrevem. Assim, propaga-se e normaliza-se o racismo, machismo, homofobia etc. e naturalizam-se as desigualdades sociais. Em função disso, Martins (2020, p. 83) adverte que “[...] deixar as crianças reféns de sua própria espontaneidade é, ao mesmo tempo, permitir que se aprisionem nos seus próprios limites. É a serviço da superação desses limites que o ensino deverá operar”. Logo, se a educação escolar se ocupa em reiterar o cotidiano, trabalhando (de forma acrítica) apenas as “personalidades” a que as crianças já têm acesso fora da escola ou ignorando os modos de sociabilidade reprodutores de alienação que,

por vezes, se projetam na brincadeira, nada de novo se acrescentará ao seu desenvolvimento psíquico.

Dessa forma, a educação escolar tem como responsabilidade a ampliação do universo de possibilidades da criança e a crítica aos papéis sociais reprodutores de alienação. Primeiro, oferecendo referências que coloquem a criança em contato com o que de mais desenvolvido temos na cultura, objetivando sua humanização, entendida como “a ‘naturalização’ em si da ‘natureza humana’ genericamente construída” (HÚNGARO, 2014, p. 44). São necessários modelos que, portanto, projetem valores morais e éticos dignos de serem reproduzidos e passados às novas gerações, oportunizando a desnaturalização da alienação cotidiana como, por exemplo, em relação às construções de gênero estereotipadas.

Todavia, Martins (2020, p. 79) adverte que “não é possível o desenvolvimento de potencialidades autorreguladoras éticas sem a participação ativa em experiências que contenham amplos significados humanizadores e uma reflexão correspondente conduzida pelo adulto educador”. Sabendo que, hegemonicamente, difundem-se personalidades que propagam um ideário meritocrático antiescolar, vendendo uma imagem de que “venceram na vida”, não só sem precisar da escola, mas apesar da escola – como alguns *youtubers*, cantores, influenciadores digitais¹⁸, entre outros –, e fazem-no considerando o período em que a personalidade está em plena formação, torna-se de maior importância problematizar com o estudante a qualidade dos exemplos em que ele se espelha.

É preciso atentar para esses modelos empobrecidos e restritos do ponto de vista cultural, largamente difundidos pelo sistema de classes, que cumprem o objetivo de “[...] produzir tanta conformidade ou ‘consenso’ quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados” (MÉSZÁROS, 2008, p. 45). Assim, a educação precisa se contrapor a esse movimento que julga a escola sem sentido e sem utilidade para os adolescentes.

Primeiro, discutindo com eles sobre a concepção de “vencer na vida”, diretamente veiculada ao acúmulo de dinheiro da sociedade capitalista, não importando quanta miséria, desigualdade e destruição ambiental gere. Depois, levando os escolares à reflexão sobre a humanização que defendemos como horizonte a todos, qual seja, uma humanização que qualifique e enriqueça as necessidades humanas. Além disso, compete à escola também

¹⁸ “Influenciador digital é um indivíduo que possui um público fiel e engajado em seus canais online e, em alguma medida, exerce capacidade de influência na tomada de decisão de compra de seus seguidores” (POLITI, 2019, n.p.).

reafirmar sua importância através do cumprimento de sua função precípua, que é a socialização dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos historicamente construídos pelo conjunto da humanidade.

Ao ampliar a visão de mundo do estudante oferecendo modelos que apresentem novas formas de sociabilidade, novas profissões e papéis sociais que se contraponham aos modelos hegemônicos, além de oportunizar uma crítica às condições alienadas existentes, a educação escolar está, de fato, oferecendo possibilidades reais para a construção de uma nova sociedade, que não seja fundamentada segundo o sistema de valores do capital. Pois, conforme afirmam Marsiglia e Saccomani (2019, p. 308), “a apropriação daquilo que já existe no mundo da cultura é condição para a criação de algo novo”. Por isso apresentamos Rosa Luxemburgo como figura exemplar de ser humano mais desenvolvido a ser tomada como referência para a formação de meninas e meninos.

Como as autoras Marsiglia e Saccomani (2019, p. 309) reiteram, “[...] da mesma forma que o desenvolvimento individual implica saltos qualitativos, para que um gênio individual possa nos brindar em termos de humanidade com uma objetivação inovadora, muitos outros gênios ocultos ou ocultados na história também existiram”. Dessa maneira, não podemos desejar que seres humanos altamente desenvolvidos se formem tendo como referência modelos que propagam um modo de vida raso, imediatista e individualista. Portanto, reforça-se a importância de socializar às novas gerações a história de vida e contribuições de pessoas que se empenharam em causas coletivas, que se dispuseram a desenvolver suas máximas possibilidades de humanização não apenas em benefício próprio.

Logo, o critério para seleção dos exemplos a serem elencados pela educação perpassa, como argumenta Marsiglia (2013, p. 229), pessoas cuja trajetória se mostra “como modelar para as gerações seguintes, não como forma de reiteração, mas como elemento que sintetiza as objetivações humanas elaboradas até aquele momento que precisam ser conhecidas para podermos avançar”. Isto posto, Rosa Luxemburgo cumpre todos os requisitos e pode ser apresentada como figura modelar do pré-escolar ao adolescente, desde que considerada a tríade forma-conteúdo-destinatário elaborada por Martins (2017). Sendo assim,

O papel prático da educação no curso da transformação socialista consiste em sua intervenção efetiva continuada no processo social em andamento por meio da atividade dos **indivíduos sociais**, conscientes dos desafios que têm de confrontar como indivíduos sociais, de acordo com os valores exigidos e elaborados por eles para cumprir seus desafios. Isso é inconcebível sem o desenvolvimento da sua consciência moral [...] a moralidade da educação socialista se preocupa com a **mudança social** de longo alcance racionalmente

concebida e recomendada [...] é desse modo que a educação socialista pode se definir como **desenvolvimento contínuo da consciência socialista**. (MÉSZÁROS, 2008, p. 89, grifos do autor).

Rosa Luxemburgo, como vimos no segundo capítulo deste trabalho, apresenta-se como figura modelar da mais alta envergadura. Sua história de vida não coaduna com premissas meritocráticas nem com a falácia da criatividade que desmerece o ensino sistematizado e culmina em adaptação às desigualdades impostas pelo capitalismo. Foi uma excelente oradora, teórica brilhante e pessoa de conhecimento amplo e diverso, mas nenhuma dessas qualidades se mostraram inatas, pois foram gestadas no interior do seu ambiente familiar, quando pôde ter contato com os clássicos da literatura e da cultura erudita e, depois, através do ensino sistematizado que cumpriu com rigor, como depreende-se de sua biografia. Destarte, como afirma Anjos (2017, p. 53), “o modelo, a forma ideal, além de servir de base para o desenvolvimento do adolescente, serve, também, e concomitantemente, de base para a diretividade e a intencionalidade do ato pedagógico”.

Sendo uma mulher à frente de seu tempo, como **intelectual**, Rosa Luxemburgo conquistou grande espaço na militância, tendo sua produção teórica figurando entre os grandes pensadores marxistas. Foi professora do partido, jornalista, grande estudiosa e teórica da revolução, liderando as massas em prol de sua libertação. Marsiglia e Della Fonte (2016, p. 24) afirmam que “a obra clássica possui caráter formativo; nesse sentido, dá forma às experiências, oferece histórias, valores e referências que passam a compor a vida daquele que a leu ou está lendo”. Duarte (2016, p. 106) complementa dizendo que “o clássico representa um produto da prática social cujo valor ultrapassa as singularidades de sua origem”. Desse modo, em acordo às afirmações dos autores, Rosa Luxemburgo apresenta as premissas necessárias para figurar entre os grandes clássicos, sendo a forma ideal e final (ANJOS, 2017) a termos como objetivo de adulto mais desenvolvido.

Rosa Luxemburgo, além de proporcionar um repertório de identificação com mulheres que lutam por uma outra sociedade, representa a importância da socialização dos conhecimentos mais ricos e elaborados, historicamente produzidos pela humanidade, para a formação e instrumentalização da classe trabalhadora para a luta revolucionária. Entendendo, conforme expõe Duarte (2016, p. 33), que “a revolução não é apenas um processo de transformação da realidade exterior aos indivíduos, mas é também, de maneira simultânea e interdependente, a transformação dos próprios indivíduos”, apresentar seres humanos da envergadura de Rosa Luxemburgo como modelo de humanização faz-se necessário também para oportunizar aos estudantes uma reflexão sobre quais valores estão inseridos nos modelos

em que eles se espelham, oferecendo, ao mesmo tempo, uma referência alternativa de sociabilidade.

Desse modo, apresentar modelos do gabarito de Rosa Luxemburgo como aporte de desenvolvimento aos escolares, em contraposição aos modelos difundidos hegemonicamente, contribui para romper com a educação reservada pela burguesia aos filhos da classe trabalhadora, cujo objetivo “trata-se de uma questão de ‘internalização’ pelos indivíduos [...] da legitimação da posição que lhe foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas ‘adequadas’ e as formas de conduta ‘certas’, mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno” (MÉSZÁROS, 2008, p. 44).

Rosa Luxemburgo, definitivamente, não foi uma mulher que se adaptou à sociedade de seu tempo, pelo contrário, ela quebrou padrões e estereótipos. Sendo mulher, judia, estrangeira e convivendo com uma deficiência em função de um tratamento médico recebido na infância, ocupou todos os espaços e lugares que julgou serem necessários, a fim de travar as batalhas em prol da transformação social que ela acreditava e defendia. A exemplo disso, mesmo diante de uma sociedade conservadora, casou-se “de fachada”, para obter a cidadania alemã, vindo a se divorciar anos mais tarde. Em razão de sua coerência teórica, militância comprometida e ousadia e independência com a qual viveu sua vida, é ainda hoje tomada por representante das feministas marxistas, não tanto por seu legado teórico, que pouco focaliza a causa das mulheres, embora não a ignore, mas por ter conduzido sua vida política e pessoal à frente de seu tempo.

Como **liderança política**, sendo referência tanto por seu brilhantismo teórico como por sua militância, Rosa Luxemburgo conquistou espaço e respeito no cenário político de sua época, sendo considerada uma liderança também pela classe operária. Viveu sua vida de modo a combater os estereótipos presentes, inclusive dentro do campo da social-democracia alemã, que “reservava às mulheres apenas os assuntos “femininos”, tidos como pouco sérios” (LOUREIRO, 2018, p. 16). Sua excelente oratória, que agregava e impulsionava as massas, incentiva hoje mulheres a romperem com a posição de submissão e silêncio que lhes é legada, tomando da coragem de Rosa para exporem e defenderem suas ideias.

Em acordo com Toffaneli (2016), depreende-se que a percepção da diferença de socialização entre o sexo feminino e sexo masculino trata-se de um conceito espontâneo, apreendido de forma imediata por meio das experiências cotidianas dos indivíduos, sendo função da educação escolar propiciar o desenvolvimento do estudante por meio da apreensão dos conceitos científicos e mediados. Assim, conforme Mézáros (2008, p. 56, grifo do autor), “necessitamos de uma “contrainternalização” que não se esgote na **negação**”. Por isso apresentamos Rosa Luxemburgo, não apenas como negação dos modelos de feminilidade

caricatos e estereotipados, mas como modelo de uma visão societária emancipadora e humanização a ser tomado como meta de desenvolvimento por meninas e meninos.

Saffioti (2011) afirma que o conhecimento da história das mulheres, além de permitir a apreensão do caráter histórico do patriarcado, representa também o empoderamento da categoria social por elas constituídas. Rosa Luxemburgo, além de referência na luta contra a sociedade de classes, representa este empoderamento por mostrar às novas gerações uma mulher emancipada, que produziu conhecimento teórico denso, coerente e fiel aos seus princípios socialistas, fazendo política em pé de igualdade aos grandes do marxismo. Por conseguinte, elegemo-la como modelo de ser humano mais desenvolvido para educação de meninos e meninas, também com o intuito de romper com os modelos que propagam estereótipos de gênero que colocam as mulheres sempre em posição de fragilidade e segundo plano, nos assuntos importantes que dizem respeito ao desenvolvimento da humanidade e da vida cotidiana.

Outra faceta de Luxemburgo que nos impele a tomá-la como referência é seu caráter **humanista**, expresso através de sua grande sensibilidade humana. Nada era considerado uma causa pequena para ela. Suas cartas demonstram que seu amor, gentileza e generosidade se estendiam não só aos amigos, bem como a todo ser vivo, indo das plantas aos menores insetos. Além disso, sua diversidade de interesses corporifica a formação omnilateral que defendemos como horizonte para todos os indivíduos.

Assim, Rosa Luxemburgo se apresenta como modelo e referência para ricas possibilidades de trabalho junto aos estudantes, oportunizando desenvolver, através de sua biografia, a história de luta da classe trabalhadora, das mulheres pela conquista de espaço em um mundo tido como “de homens”, além de mostrar que grandes gênios não brotam da lâmpada, mas são forjados com muita dedicação, instrução escolar e acesso ao que de mais elaborado temos na cultura produzida pela humanidade ao longo de seu desenvolvimento histórico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando chegamos à finalização do Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia (HENRIQUE, 2018), vimos a literatura infantil reproduzindo a mulher de maneira inferiorizada e estereotipada, ensinando às crianças, meninas e meninos, papéis sociais restritivos das liberdades de ser e existir e reprodutores de opressão. Muitos mecanismos têm agido a sociedade, de modo a conformar seus indivíduos em relações estratificadas, entre os quais, a escola. Isso nos levou a pensar em uma educação que pudesse ensinar às crianças um modo de vida pautado na igualdade e na solidariedade, uma educação que fosse humanizadora.

Pela contextualização histórica realizada no primeiro capítulo desse trabalho, vimos que essa educação não poderia se dar no seio do capitalismo, visto ser a subalternização e exploração da mulher uma necessidade estrutural desse sistema. Assim, faz-se necessário pensar uma educação que seja direcionada a formar indivíduos preparados a cumprir, conforme Mészáros (2008, p. 45, grifos do autor), a “[...] grande tarefa histórica do nosso tempo, **romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana**”.

Ao longo das transformações das sociedades alguns passos foram dados rumo à igualdade de gênero que, na aparência do fenômeno, fazem parecer que a vida das mulheres está melhor, conquistando aspectos importantes como direito ao voto e de participação na vida produtiva. É fato que são conquistas relevantes, mas as instituições que regem a sociedade permanecem as mesmas; pois, como nos alerta Mészáros (2008, p. 27, grifos do autor), “as determinações fundamentais do capital são **irreformáveis**”.

O alerta do autor nos atenta para o fato de que a base da opressão e da exploração, ou seja, as estruturas desiguais permanecem. Como adverte Duarte (2008, p. 77), não há, portanto, espaço para considerar um “evolucionismo ingênuo” das estruturas opressoras, acreditando que, pelo pouco que foi alcançado, um progresso natural de conquistas nos levará para tempos em que o feminismo não seja mais necessário. Logo, torna-se urgente pensar não a reforma, mas a construção de uma nova sociedade.

No entanto, uma nova sociedade requer também novos sujeitos, preparados para construí-la a partir de um novo modo de pensar, que não considere o lucro acima da vida, a competição acima da fraternidade. Uma nova sociedade exige também uma educação socialista, que não se conforme com as injustiças sociais, que não aceite as opressões de gênero, de classe, de raça e explorações que se valham de quaisquer que sejam os aspectos.

A pedagogia histórico-crítica, ao defender uma educação contra-hegemônica que revele as contradições da sociedade capitalista com vistas à sua superação, coloca-se, assim, a serviço

da formação da classe trabalhadora. Dessa forma, concordamos com Saviani (2012, p. 2), que afirma: “[...] o papel da escola não é mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata”. Trata-se de uma educação, portanto, como defende também Luxemburgo (1974), uma forma de minar a passividade.

O objetivo que orientou esta pesquisa se fundamentou em analisar a importância de apresentar às novas gerações, como aporte de desenvolvimento em prol de suas máximas possibilidades de humanização, referências de seres humanos do gabarito de Rosa Luxemburgo, livres dos valores da sociedade patriarcal e capitalista.

Em consonância a esse objetivo, a partir do feminismo marxista, buscamos analisar a degradação histórica da mulher, apreendendo que a inferiorização imposta a elas não é dada biologicamente, mas perpetrada socialmente na formação e conformação do comportamento dos indivíduos que, então, assumindo forma social específica sob o modo de produção vigente, contribuem para o aprofundamento da exploração de toda a classe trabalhadora. A ignorância acerca desses determinantes sociais limita o reconhecimento das necessidades mais elaboradas e, conseqüentemente, do conhecimento sobre direitos e possibilidades diversas de existência em cada indivíduo.

A partir da psicologia histórico-cultural, buscamos compreender o processo social e histórico de humanização, identificando que este se dá na dependência de processos de ensino que o promovam e requeiram e, a partir de Vigotski (2021), afirmamos a imitação como fonte de desenvolvimento. Logo, de acordo com esses pressupostos, concluímos que ter Rosa Luxemburgo como modelo de humanização, expresso em sua disciplina, capacidade de organização, disposição para fazer e romper com alianças, cultivo de amizades, estudo, capacidade de trabalho, seu caráter humanista, etc., representa a formação socialista que defendemos, com a classe trabalhadora consciente de sua tarefa histórica de agente revolucionária. Pois, como ela afirma, “[...] para que o socialismo possa avançar e vencer é necessário um proletariado forte, capaz de agir, educado, e massas cujo poder reside tanto na sua cultura intelectual quanto no seu número” (LUXEMBURGO, 2018, p. 148).

De modo que a educação não seja reprodutora do sistema de valores do capital, mas busque a compreensão das contradições deste sistema, com vistas à sua superação,

[...] o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução,

como para a **automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente**” (MÉSZÁROS, 2008, p. 65, grifos do autor).

Assim, afirmamos a importância de apresentar às novas gerações seres humanos do gabarito de Rosa Luxemburgo como referência de uma visão societária fundamentada nos ideais de igualdade, socialização dos meios de produção e modelo de figura feminina emancipada, considerando, ainda, conforme Duarte (2008, p. 29), que “a reprodução do ser social é um processo dialético no qual não se separam a criação do novo e a conservação do existente”.

Como sinalizado ao final do capítulo 3, para que figuras como Rosa Luxemburgo sejam apresentadas como modelo de humanização aos escolares, esse conteúdo precisaria ser de domínio do par mais desenvolvido no processo educativo. Logo, é preciso refletir sobre quais conteúdos e modelos têm sido objeto na formação dos docentes e têm servido de parâmetro para construção da visão de mundo daqueles que estarão encarregados de ser exemplo e apresentar modelos que se orientem pela visão de mundo socialista que defendemos. Assim, é urgente refletir sobre a formação dos docentes e sobre as experiências culturais que formam e formarão a concepção de mundo desses sujeitos.

REFERÊNCIAS

- ABRANCHES, Sérgio. Polarização radicalizada e ruptura eleitoral. *In*: SINGER, André. **Democracia em risco? 22 ensaios sobre o Brasil hoje**. Companhia das Letras: São Paulo, 2019. p. 7-22.
- ANJOS, Ricardo Eleutério dos. **O desenvolvimento da personalidade na adolescência e a educação escolar**: aportes teóricos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. 2017. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. 2017.
- ANJOS, Ricardo Eleutério dos; DUARTE, Newton. A adolescência inicial: comunicação íntima pessoal, atividade de estudo e formação de conceitos. *In*: MARTINS, Ligia Márcia; ABRANTES; Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2017. p. 195-219.
- ANJOS, Ricardo Eleutério dos; ZOCOLER, Juliane Cristina. O conceito de imitação em Vigotski e a educação escolar infantil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 11, n. 2, p. 71-80, abr. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/27723>. Acesso em: 6 out. 2021.
- ARAÚJO, Emanuel. A arte da sedução: sexualidade feminina na colônia. *In*: PRIORI, Mary Del (org.). **História das mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 37-75.
- ASSUNÇÃO, Diana. Feminismo e Marxismo. *In*: D’ATRI, Andrea; ASSUNÇÃO, Diana. **Feminismo e Marxismo**. São Paulo: Edições Iska, 2017. p. 11-30.
- ASSUNÇÃO, Diana; VALLE, Flavia. Feminismo como nicho de mercado e a cooptação capitalista. *In*: D’ATRI, Andrea; ASSUNÇÃO, Diana. **Feminismo e Marxismo**. São Paulo: Edições Iska, 2017. p. 31-41.
- BADIA, Gilbert. **Clara Zetkin Vida e Obra**. Trad. Ana Corbisier e Mário Corbisier. São Paulo: Expressão Popular, 2003.
- BIROLI, Flávia. **Gênero e desigualdades**: os limites da democracia no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018.
- BIROLI, Flávia. Autonomia, dominação e opressão. *In*: MIGUEL, Luis Felipe; BIROLI, Flávia. **Feminismo e política**: uma introdução. São Paulo: Boitempo, 2014a. p. 109-122.
- BIROLI, Flávia. O público e o privado. *In*: MIGUEL, Luis Felipe. BIROLI, Flávia. **Feminismo e política**: uma introdução. São Paulo: Boitempo, 2014b. p. 31-46.
- BONFIM, Cláudia. **A condição histórica da mulher**: contribuição da perspectiva histórico-crítica na promoção da educação sexual emancipatória. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Ministra de Estado da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos**. Brasília, DF, 2021. Disponível em:

<https://www.gov.br/mdh/pt-br/damare-alves>. Acesso em: 16 dez. 2021.

CISNE, Mirla. **Feminismo, Luta de Classes e Consciência Militante Feminista no Brasil**. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2013.

CHEROGLU, Simone; MAGALHÃES, Giselle Modé. O primeiro ano de vida: vida uterina, transição pós-natal, e atividade de comunicação emocional direta com o adulto. *In*: MARTINS, Ligia Márcia; ABRANTES; Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2017. p. 93-108.

CNTE. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. **A política de gênero no governo Bolsonaro é uma política em extinção**. Disponível em:

<https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/noticias/72207-a-politica-de-genero-no-governo-bolsonaro-e-uma-politica-em-extincao-diz-secretaria-de-relacoes-de-genero-da-cnte-apos-extincao-de-conselhos>. Acesso em: 1 set. 2020.

D'ATRI, Andrea. **Pão e Rosas: identidade de gênero e antagonismo de classe no capitalismo**. Trad. Barbara Molnar, Flávia Toledo, Lara Zaramella. 2 ed. São Paulo: Edições Iskra, 2017.

DELGADO, Maria Berenice Godinho. **A organização das mulheres na Central Única dos Trabalhadores - A comissão nacional sobre a mulher trabalhadora**. 1996. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

DIAS, Tânia Lúcia Farias. **“O que vou ser quando crescer?”: a divisão sexual do trabalho na socialização das mulheres e em suas escolhas profissionais**. 2018. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Recife, 2018.

D'INCAO, Maria Ângela. Mulher e família burguesa. *In*: PRIORI, Mary Del (org.). **História das mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 187-201.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

DUARTE, Newton. O bezerro de ouro, o fetichismo da mercadoria e o fetichismo da individualidade. *In*: DUARTE, Newton (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 1-17.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

DUARTE, Newton. “Vamos brincar de alienação?” A brincadeira de papéis sociais na sociedade alienada. *In*: ARCE, Alessandra; Duarte, Newton. (org.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. São Paulo: Xamã, 2006. p. 89-97.

ELKONIN, Daniil B. **Atividade, consciência, personalidade**. Tradução Priscila Marques. Bauru, SP: Mireveja, 2021.

ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do jogo**. Tradução de Álvaro Cabral. 2 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

ENGELS, Friedrich. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. (1876). Edição Ridendo Castigat Moraes, 1999. *E-book*. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/macaco.pdf>. Acesso em: 8 set. 2020.

ENGELS, Friedrich. **A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

ENGELS, Friedrich. Carta a Joseph Bloch em Königsberg, 21-22 de setembro de 1890. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Obras Escolhidas em três tomos**. Tradução de José Barata-Moura. Lisboa: Edições Avante!, 1982. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1890/09/22-1.htm>. Acesso em: 17 out. 2020.

EVEDOVE, Elissandra. **A construção do gênero nas propostas curriculares para o último ano da Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental elaboradas pelo município de Marília/PR**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2012.

FALCI, Miridan Knox. Mulheres do sertão nordestino. In: PRIORI, Mary Del (org.). **História das mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 202-231.

FÉLIX, Antônio Ferreira. **O caráter pedagógico da atividade sindical e os limites do economicismo**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

FIGUEIREDO, Luciano. Mulheres nas Minas Gerais. In: PRIORI, Mary Del (org.). **História das mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 119-158.

FLAKIN, Nathaniel. **Uma introdução ao debate de Kautsky**. Tradução de Jéssica Antunes. Esquerda Diário. 2019. Disponível em: <https://www.esquerdadiario.com.br/Uma-introducao-ao-debate-de-Kautsky-29869>. Acesso em: 1 set. 2020.

FLORESTA, Nísia. **Direitos das mulheres e injustiça dos homens**. São Paulo: Editora Cortez, 1989.

FOLHA PERNAMBUCO. **Vamos ensinar os meninos a levar flores e abrir porta para as mulheres, diz Damares**. Recife, 2019. Disponível em: <https://www.folhape.com.br/POLITICA/2193-VAMOS-ENSINAR-MENINOS-LEVAR-FLORES-ABRIR-PORTA-PARA-MULHERES-DIZ-DAMARES/98281/>. Acesso em: 1 set. 2020.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Sem diploma, Damares já se apresentou como mestre em educação e direito**. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/01/sem-diploma-damares-ja-se-apresentou-como->

mestre-em-educacao-e-direito.shtml ou as ferramentas oferecidas na página. Acesso em: 16 dez. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio; FERREIRA, Sonia Maria. Cultura autoritária, ultraconservadorismo, fundamentalismo religioso e o controle ideológico da educação básica pública. **Revista Trabalho Necessário**, 17(32), 2019. p. 88-113. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/28304>. Acesso em: 15 dez. 2021.

FRÖLICH, Paul. **Rosa Luxemburgo: pensamento e ação** (1949). Trad. Nélio Schneider, Erica Ziegler. São Paulo: Boitempo; Iskra, 2019.

FURTADO, Daniel Bezerra. **A práxis político-educativa dos trabalhadores da construção civil**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

GIULANI, Paola Cappellin. Os movimentos de trabalhadoras e a sociedade Brasileira. *In*: PRIORI, Mary Del (org.). **História das mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 536-559.

HENRIQUE, Míriam da Gama. **A figura do feminino nos livros de literatura da educação infantil: uma investigação sobre construção e manutenção de estereótipos**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

HUNGARO, Edson Marcelo. A questão do método na constituição da teoria social de Marx. *In*: CUNHA, C.; VIEIRA DE SOUSA, J.; SILVA, M. A. **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. p. 15-78.

JUNQUEIRA, Bruna Dalmaso. **Possibilidades para um trabalho docente feminista: Professoras Mulheres da rede Municipal de ensino de Porto Alegre, feminismos e a narrativa conservadora da “ideologia de gênero”**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

KOLLONTAI, Aleksandra. **A nova mulher e a moral sexual**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

KRÚPSKAIA, Nadiéjda Konstantínovna. Deve-se ensinar “coisas de mulher” aos meninos? *In*: SCHNEIDER, Graziela (Org.). **A revolução das mulheres: emancipação feminina na Rússia soviética**. Tradução de Cecília Rosas *et al.* São Paulo: Boitempo, 2017. p. 88-91.

KUSKOVA, Ekaterina Dmítrievna. Mulheres e Igualdade: a respeito do I Congresso de Mulheres de toda a Rússia. *In*: SCHNEIDER, Graziela (org.). **A revolução das mulheres: emancipação feminina na Rússia soviética**. Tradução de Cecília Rosas *et al.* São Paulo: Boitempo, 2017. p. 134-137.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

LEONTIEV, Alexis. **Atividade, consciência, personalidade**. Tradução de Priscila Marques. Bauru, SP: Mireveja, 2021.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LERNER, Gerda. **A criação do patriarcado**: história da opressão das mulheres pelos homens. Tradução de Luiza Sellera. São Paulo: Cultrix, 2019.

LESSA, Sergio. **Abaixo a família monogâmica!** São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

LOUREIRO, Isabel Maria. Rosa Luxemburg: breve perfil de uma revolucionária. **Trans/Form/Ação**, v. 17, Marília, jan. 1994.

LOUREIRO, Isabel Maria. Sou a favor do luxo sob todas as formas *In*: LOUREIRO, Isabel (org.). **Socialismo ou Barbárie**: Rosa Luxemburgo no Brasil. 2. ed. São Paulo: Estação das Artes, 2009. p. 69-88.

LOUREIRO, Isabel Maria. Nota biográfica. *In*: LOUREIRO, Isabel (org.). **Rosa Luxemburgo e o protagonismo das lutas de massa**. São Paulo: Expressão Popular, 2018. p. 11-31.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. *In*: PRIORI, Mary Del (org.). **História das mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 371-403.

LUXEMBURGO, Rosa. A crise da social-democracia (Brochura de Junius) (1906). *In*: LOUREIRO, Isabel (org.). **Rosa Luxemburgo e o protagonismo das lutas de massa**. São Paulo: Expressão Popular, 2018. p. 125-150.

LUXEMBURGO, Rosa. Meu pobre búfalo, meu pobre irmão querido - Uma carta da prisão a Sonia Liebknecht. *In*: SCHÜTRUMPF, Jörn (org.). **Rosa Luxemburgo ou o preço da liberdade**. Tradução de Isabel Loureiro, Karin Glass, Kristina Michahelles e Monika Ottermann. 2. ed. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, 2015a. p. 123-128.

LUXEMBURGO, Rosa. No Albergue. *In*: SCHÜTRUMPF, Jörn (org.). **Rosa Luxemburgo ou o preço da liberdade**. Tradução de Isabel Loureiro, Karin Glass, Kristina Michahelles e Monika Ottermann. 2. ed. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, 2015b. p. 113-120.

LUXEMBURGO, Rosa. Segredos de um pátio de prisão. *In*: SCHÜTRUMPF, Jörn (org.). **Rosa Luxemburgo ou o preço da liberdade**. Tradução de Isabel Loureiro, Karin Glass, Kristina Michahelles e Monika Ottermann. 2. ed. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, 2015c. p. 189-197.

LUXEMBURGO, Rosa. **Textos escolhidos**. São Paulo: Editora Unesp, 2009. p. 493-496. v. I.

LUXEMBURGO, Rosa. **A Revolução Alemã: 1918-1923**. São Paulo: Editora Unesp, 2005.

LUXEMBURGO, Rosa. **A Revolução Russa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

LUXEMBURGO, Rosa. **Reforma, revisionismo e oportunismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

LUXEMBURGO, Rosa. **Greve de massas, partido e sindicatos (1906)**. Tradução de Rui Santos. Coimbra: Editora Centelha, 1974.

MAISSIN, Gabriel. Rosa Luxemburgo, uma teoria em ação. **Esquerda.Net**. Lisboa, 2019. Disponível em: <https://www.esquerda.net/dossier/rosa-luxemburgo-uma-teoria-em-acao/59026>. Acesso em: 1 set. 2020.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. Como Educar em Tempos de Barbárie? O caráter humanizador da educação. *In*: TULESKI, Silvana Calvo; FRANCO, Adriana de Fátima; CALVE, Tiago Morales (org.). **Materialismo histórico-dialético e psicologia histórico-cultural: expressões da luta de classes no interior do capitalismo**. Paranaíba: EduFatecie, 2020. p. 291-305. Disponível em: <https://unifatecie.edu.br/edufatecie/index.php/edufatecie/catalog/view/60/68/436-3>. Acesso em: 3 out. 2021.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. Contribuições para os fundamentos teóricos da prática pedagógica histórico-crítica. *In*: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. p. 213-245.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; DELLA FONTE, Sandra Soares. A educação escolar e os clássicos literários: considerações a partir da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf**. v. 1, n. 4, p. 19-34, 2016. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/142>. Acesso em: 6 de out. 2021.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. A transmissão de conhecimentos como condição para a criatividade: o papel diretivo do professor e a criança feliz. **Revista Perspectiva - UFSC** (online), v. 37, p. 296-315, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2019.e53237>. Acesso em: 6 de out. 2021.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. Contribuições da periodização histórico-cultural do desenvolvimento para o trabalho pedagógico histórico-crítico. *In*: MARTINS, Ligia Márcia; ABRANTES; Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2017. p. 343-368.

MARTINS, Ligia Márcia. Especificidades do Desenvolvimento afetivo-cognitivo de crianças de 4 a 6 anos. *In*: ARCE, Alessandra; MARTINS, Ligia Márcia Martins. (org.) **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Em defesa do ato de ensinar. 4. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2020. p. 67-97.

MARTINS, Ligia Márcia. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. *In*: DUARTE, Newton (org.) **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 47-64.

MARTINS, Ligia Márcia; ARCE, Alessandra. A educação Infantil e o ensino fundamental de nove anos. *In*: ARCE, Alessandra; MARTINS, Ligia Márcia (org.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Em defesa do ato de ensinar. 4. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2020. p. 39-65.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã (Feurbach)**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

MARX, Karl. **As lutas de classes na França de 1848 a 1850**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, Karl. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. **A guerra civil na França**. São Paulo: Sundermann, 1999.

MÉSZÁROS, Istvan. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

METRÓPOLES. **Nova ministra dos Direitos Humanos: “É o momento de a Igreja governar”**. Brasília, 2018. Disponível em: <https://www.metropoles.com/brasil/politica-brasil/nova-ministra-dos-direitos-humanos-e-o-momento-de-a-igreja-governar>. Acesso em: 13 out. 2020.

MORAES, Lívia de Cássia Godoi. O “empoderamento” como prática política feminista: fundamentos históricos e ideológicos. *In*: IV CONFERÊNCIA INTERNACIONAL GREVES E CONFLITOS SOCIAIS, 2018, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo, 2018.

MORAES, Maria Lygia Quartim. As origens do feminismo marxista (e a Revolução de 1917). **Revista Margem Esquerda**, São Paulo, n. 28, p. 25-37, mai./set. 2017.

OLIVEIRA, Rita. Homenagens e protestos. **Jornal do Dia**. Aracaju, 2019. Disponível em: http://www.jornaldodiase.com.br/noticias_ler.php?id=39149. Acesso em: 1 set. 2020.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Reflexões sobre Intencionalidade, Conteúdo e Forma do Ato Pedagógico na Sociedade de Classes. *In*: TULESKI, Silvana Calvo; FRANCO, Adriana de Fátima; CALVE, Tiago Morales (org.) **Materialismo histórico-dialético e psicologia histórico-cultural: expressões da luta de classes no interior do capitalismo**. Paranaíba: EduFatecie, 2020. Disponível em: <https://unifatecie.edu.br/edufatecie/index.php/edufatecie/catalog/view/60/68/436-3>. Acesso em: 3 out. 2021.

PASQUALINI, Juliana Campregher. A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista. *In*: MARTINS, Ligia Márcia; ABRANTES; Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2017. p. 63 - 90.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. *In*: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. p. 71-97.

POLITI, Cassio. Influenciador digital: O que é e como classificá-lo? **Influency.me**. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.influency.me/blog/influenciador-digital/>. Acesso em: 20 set. 2021.

POLITIZE. **Ministério da Mulher, da família e dos direitos humanos**. [S. l.], 2020. Disponível em: <https://www.politize.com.br/ministerio-da-mulher-familia-e-direitos-humanos/>. Acesso em: 1 set. 2020.

RAGO, Margareth. Trabalho feminino e sexualidade. *In*: PRIORI, Mary Del (org.). **História das mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 484-507.

RAMINELLI, Ronald. Eva Tupinambá. *In*: PRIORI, Mary Del (org.). **História das mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 10-36.

RAMOS, Janaine Braga. **Educação para as relações de gênero no Ensino Fundamental I (1996 - 2017)**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2019.

RAMOS, Maria Rita Neves. **Relações de gênero e docência na Educação Infantil: Interfaces entre políticas públicas e abordagens pedagógicas**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Juiz de Fora, 2016.

REED, Evelyn. **Sexo contra sexo ou classe contra classe**. 2. ed. São Paulo: Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2008.

RIBEIRO, Diego Duarte. **Relações de gênero e formação docente: Masculinidades e posturas femininas no curso de pedagogia da Unifal – MG**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, 2018.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero, patriarcado e violência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **O poder do macho**. São Paulo: Editora Moderna, 1987. (Coleção Polêmica).

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **A Mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. Petrópolis: Editora Vozes, 1976.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. *In*: DUARTE, Newton; SAVIANI, Dermeval (org.). **Pedagogia Histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 13-35.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano** [livro eletrônico]: novas aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

- SAVIANI, Dermeval. Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX E ENGELS - “Marxismo e Educação: Fundamentos Marxistas da Pedagogia Histórico-Crítica”, 7, 2012, Campinas. **Anais [...]**. Campinas, 2012a. Disponível em: http://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/Demerval%20Saviani.pdf. Acesso em: 1 set. 2020.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012b.
- SAVIANI, Dermeval. Perspectiva Marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. *In*: DUARTE, Newton (org.) **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012c. p. 19-46.
- SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 6 out. 2021.
- SCHNEIDER, Graziela. Aleksandra Mikháilovna Kollontai. *In*: SCHNEIDER, Graziela (org.). **A revolução das mulheres: emancipação feminina na Rússia soviética**. Tradução de Cecília Rosas *et al.* São Paulo: Boitempo, 2017. p. 149.
- SCHÜTRUMPF, Jörn. Entre o amor e a cólera. *In*: SCHÜTRUMPF, Jörn (org.). **Rosa Luxemburgo ou o preço da liberdade**. Tradução de Isabel Loureiro, Karin Glass, Kristina Michahelles e Monika Ottermann. 2. ed. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, 2015. p. 21-70.
- SILVA, Elizabete Rodrigues. Feminismo Radical - Pensamento e Movimento. **Travessias**, v. 4, p. 1-15, 2008. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/viewFile/3107/2445>. Acesso em: 10 ago. 2021.
- SOIHET, Rachel. Mulheres pobres e violência no Brasil urbano. *In*: PRIORI, Mary Del (org.). **História das mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 304-335.
- STABELINI, Ana Maria. **O mundo público e a autogestão em Rosa Luxemburgo: uma análise do movimento das ocupações das escolas do estado de São Paulo em 2015**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2019.
- TELLES, Norma. Escritoras, escritas, escrituras. *In*: PRIORI, Mary Del (org.). **História das mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 336-370.
- TOFFANELLI, Ana Carolina. **Educar para a diferença: uma análise das relações de gênero presentes na literatura infantil sob olhar da psicologia histórico-cultural e do feminismo de orientação marxista**. 2016. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Maringá, 2016.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski**. *In*: PRESTES, Zóia; TUNES, Elizabeth (org.). São Paulo: Expressão Popular, 2021.

WEIDE, Darlan Faccin. **Educação e política em escritos de Rosa Luxemburgo e Antonio Gramsci**. 2018. Tese (Doutorado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2018.

WOLFSTEIN, Rosi. 1920. *In*: SCHÜTRUMPF, Jörn (org.). **Rosa Luxemburgo ou o preço da liberdade**. Tradução de Isabel Loureiro, Karin Glass, Kristina Michahelles e Monika Ottermann. 2. ed. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, 2015. p. 111.

ZETKIN, Clara. Rosa Luxemburgo. **The Communist International**, n. 5, set. 1919. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/zetkin/1919/09/05.htm>. Acesso em: 9 out. 2020.