

**A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A ATUALIDADE
DO TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO:
apontamentos para a prática revolucionária na educação popular**

Marcos Roberto Lima
HISTEDBR – GT – UNICAMP
lima2782@terra.com.br

RESUMO

As reformas educacionais das últimas décadas têm se caracterizado pela instrumentalização de categorias e conceitos caros ao marxismo, ofuscando a compreensão dos conflitos sociais fundamentados nas relações sociais de produção. Dentre estes, destaca-se a categoria trabalho, que ao ser manuseada de forma indevida pelos reformadores neoliberais é reduzida à formação para o mercado de trabalho, fundamentada na aquisição de um conjunto de *habilidades* e *competências* que garantam a empregabilidade do trabalhador. Assim, os conhecimentos técnico-científicos e humanísticos necessários à *formação omnilateral* dos indivíduos são desqualificados, inviabilizando-se a compreensão das relações sociais de produção nas quais estão inseridos, resultando no aperfeiçoamento do controle social. Dilui-se a percepção dos conflitos sociais em um caleidoscópio de múltiplas identidades, sendo a identidade fundamentada no antagonismo de classes entendida apenas como mais uma delas. O objetivo deste artigo é desmistificar o conceito de trabalho no qual estão ancoradas as pedagogias liberais na atualidade, apontando para uma estratégia de articulação da educação às diferentes iniciativas populares de resistência¹ à exploração capitalista.

Palavras-chave: educação popular; pedagogia histórico-crítica; trabalho como princípio educativo.

**THE HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY AND THE PRESENT OF
WORK AS AN EDUCATIONAL PRINCIPLE:
notes for revolutionary practice in popular education**

ABSTRACT

The educational reforms of the past decades have been characterized by exploitation of categories and concepts to Marxism, overshadowing the understanding of social conflict based on the social relations of production. Among these, stands out the category work, that when handled improperly by liberal reformers is reduced to training for the labour market, based on the acquisition of a set of abilities and competencies to ensure the employability of the employee. Thus, the technical-scientific and humanistic knowledge necessary for the omnilateral training of individuals are disqualified, making themselves the understanding of social relations of production in which they are inserted, resulting in improvement of social control. Dilute the perception of social conflicts in a kaleidoscope of multiple identities, the identity being based on class antagonism understood only as one more of them. The purpose of this article is to demystify the concept of work in which are anchored the Liberal today pedagogies pointing to a joint strategy of education for different popular initiatives of resistance to capitalist exploitation

Keywords: popular education; historical-critical pedagogy; work as an educational principle.

Introdução

Nos anos de 1980, um novo modelo produtivo de tipo flexível ganhou hegemonia nas fábricas europeias. Inspirado no modelo empresarial japonês, o toyotismo tornou-se referência para os gestores que almejavam recuperar a lucratividade do capital, abalada pela crise econômica mundial dos anos de 1970.

Gradativamente, o modelo toyotista substituiu a produção em massa característica do período fordista, proporcionando um caráter menos acentuado à divisão do trabalho, integrando as funções e flexibilizando as tarefas. Dentre as principais características do modelo empresarial japonês, destacam-se o trabalho cooperativo em equipe, falta de demarcação das tarefas, caracterizadas agora pela polivalência, multifuncionalidade e rotatividade.

Apesar do modelo toyotista ter se tornado referência, o fordismo-taylorismo ainda orienta práticas produtivas em grande parte dos países, sobretudo, nos países subdesenvolvidos, ou em vias de desenvolvimento (HIRATA, 1994, p. 134). O que não impediu que a reestruturação produtiva de tipo flexível influenciasse os currículos escolares, sobretudo, nestes últimos, retomando-se as velhas teses da teoria do Capital Humano, segundo as quais o segredo do desenvolvimento econômico seria o investimento na educação. Porém, as teses desenvolvidas por Theodor Schultz, ainda nos anos de 1960, no contexto da “Era de Ouro” do desenvolvimento capitalista, não somente são questionáveis, como podem produzir efeitos profundamente negativos para os trabalhadores que vivem na periferia do capitalismo.

A crise dos anos de 1970 atingiu em cheio o *Welfare State*, fazendo com que a promessa integradora da escolaridade perdesse credibilidade, já que o pleno emprego que caracterizara a fase anterior não mais a sustentava. Com um mercado de trabalho em retração, a teoria do Capital humano alimentará outra promessa, a da empregabilidade (GENTILE, 2005, p. 51).

É essa a base concreta da qual emergem as “pedagogias do aprender a aprender”, que a pretexto de expressarem a nova “sociedade do conhecimento”, fundamentada nos avanços tecnológicos da “Terceira Revolução Industrial”, tornam-se funcionais aos interesses do capital em seu processo de reestruturação produtiva. Acertadamente, a “sociedade do conhecimento”, sobre a qual buscam sustentação as pedagogias do “aprender a aprender”, estruturando-se na aquisição de habilidades e competências para a concorrência no mundo do trabalho, é denominada por Duarte como “sociedade das ilusões” (DUARTE, 2003).

Como antídoto ao “canto da sereia” das “pedagogias do aprender”, sintetizadas no Relatório Jacques Delors, da Unesco, apresentaremos os fundamentos de uma proposta político pedagógica distante da crença na promessa integradora da educação alimentada pelas pedagogias liberais, articulando as questões educacionais ao processo de transformação revolucionária da sociedade. Para tanto, confrontaremos inicialmente alguns pressupostos da filosofia da experiência de John Dewey, fundamento caro às pedagogias do “aprender a aprender”, apresentando como contraponto a concepção gramsciana da Escola Unitária e do trabalho como princípio educativo, que evidenciam atualidade nas proposições de Dermeval Saviani.

Após a realização desse percurso crítico, apresentaremos alguns subsídios da pedagogia histórico-crítica para o desenvolvimento de uma prática educativa revolucionária na educação popular, que apesar do necessário vínculo com o universo existencial dos indivíduos e sua prática cotidiana, subverte seus limites por meio da articulação entre a prática educativa e o processo de transformação radical da sociedade, ação intencional sintetizada no conceito de práxis revolucionária.

O trabalho como essência humana: “o que o homem é, é-o pelo trabalho”

Dermeval Saviani define o trabalho como “o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas”, portanto:

[...] a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico (SAVIANI, 2007, p. 154).

A historicidade humana se manifesta na maneira como os indivíduos produzem suas condições de sobrevivência, por meio do desenvolvimento de suas “potências adormecidas”. Distanciando-se cada vez mais das primeiras “formas instintivas de trabalho”, os seres humanos ajustam a natureza às finalidades humanas por meio do trabalho, antecipando mentalmente o resultado de suas ações (SAVIANI, 2014a, p. 109).

A existência humana deixa de ser uma dádiva da natureza e torna-se produção dos próprios seres humanos, por meio do trabalho. E, uma vez que a capacidade de produzir-se como ser humano não está garantida pelas condições genéticas, torna-se necessário um processo de formação. Assim, a origem da educação está articulada ao processo de produção material dos indivíduos coincidindo com a origem dos próprios seres humanos.

Com o desenvolvimento das forças produtivas e o surgimento de um excedente de produção, surge a propriedade privada, separando os indivíduos em classes sociais, originando uma divisão do trabalho fundamentada no controle privado dos meios de produção. A educação passa a expressar as novas relações sociais, distinguindo-se duas modalidades de educação, uma voltada para a classe proprietária, identificada com a educação dos homens livres, aos quais cabiam as funções de comando, e outra destinada aos escravos e serviçais, desenvolvida no próprio processo de trabalho.

O surgimento da escola como instituição coincide, portanto, com o surgimento da sociedade de classes e a separação entre o processo educativo e a atividade produtiva. É por isso que em *A ideologia alemã*, de Marx e Engels, a “propriedade privada” e a “divisão do trabalho” aparecem como conceitos que se identificam (MARX & ENGELS, 2007, p. 37).

Com o advento da Idade Média, as condições de educação das massas de trabalhadores não se alteraram, mantendo-se os privilégios das camadas dominantes. As escolas paroquiais, catedrálcias e monacais passaram a cuidar da educação da classe dominante, desenvolvendo atividades educativas cuja função era proporcionar “formas dignas de ocupação do ócio”. Para a grande maioria do povo, no entanto, a educação ocorria na produção da existência.

Com a Era Moderna e a emergência do modo de produção capitalista, as atividades urbanas passaram a predominar. A indústria tornou-se a atividade econômica principal, convertendo-se o conhecimento em uma potência material. As transformações na base produtiva criaram a exigência de uma sociedade organizada sobre a base do direito positivo, tornando-se a escrita uma exigência da sociedade urbano industrial e a escola a forma dominante de educação (SAVIANI, 2014a, p. 112).

O desenvolvimento da educação acompanhou o avanço das forças produtivas que resultaram na superação dos diferentes modos de produção, tornando-se a educação escolar

a forma mais desenvolvida de educação. No entanto, as transformações na base produtiva, acarretadas pelo grande volume de forças produtivas resultantes do desenvolvimento técnico-científico, tornaram-se obstáculo ao pleno desenvolvimento da humanidade, devido à concentração privada dos meios de produção, colocando-se na ordem do dia a necessidade da superação das relações sociais de produção capitalistas. Saviani assim sintetiza a atual fase:

As transformações que vêm processando-se na base material da sociedade capitalista desde os anos de 1970, correntemente denominadas de “Terceira Revolução Industrial”, “Revolução da Informática”, “Revolução Microeletrônica” ou “Revolução da Automação”, vêm promovendo a transferência não apenas das funções manuais para as máquinas, como ocorreu na Primeira Revolução Industrial, mas até as próprias funções intelectuais [...] Se lá esse processo converteu a escola na forma principal e dominante de educação, aqui parece que estamos atingindo o limiar desse mesmo processo, quando o próprio desenvolvimento da base produtiva coloca a necessidade de universalização de uma escola unitária que desenvolva ao máximo as potencialidades dos indivíduos (formação omnilateral), conduzindo-os ao desabrochar pleno de suas faculdades intelectuais (SAVIANI, 2013, p. 82).

Por um longo período da história da humanidade as relações sociais de produção expressaram o desenvolvimento das forças produtivas. No entanto, sua fundamentação na propriedade privada tornou-se um entrave ao desenvolvimento da humanidade, abrindo-se, como observa Marx, uma “época de revolução social” (MARX, 1996, p. 52). No entanto, a discrepância entre a possibilidade concreta da socialização da produção material e as velhas relações sociais fundamentadas na propriedade privada carece da capacidade de intervenção consciente dos trabalhadores para ser superada, o que faz com que a educação popular adquira um papel estratégico.

O século XX foi marcado pelos desdobramentos da Revolução Russa e as diferentes tentativas liberais de contenção do avanço das ideias comunistas pelo mundo, que assolado pelas constantes crises econômicas inerentes ao capitalismo, tornava bastante realista a alternativa comunista apontada por Marx e Engels, ainda no século XIX.

Desse contexto histórico emergiram diferentes teses que almejaram superar a crise da escola tradicional, destacando-se nessa empreitada as propostas de Antonio Gramsci e Dewey, que partindo de concepções de mundo antagônicas, tornaram-se importantes fundamentos da educação até os nossos dias. O primeiro traduziu magistralmente o acúmulo teórico metodológico do marxismo no campo da educação, cujo desenvolvimento e atualização se expressam na elaboração da pedagogia histórico-crítica, nos anos de 1980, retomando-se a defesa da Escola Unitária e a tese do trabalho como princípio educativo. O segundo foi um representante do pragmatismo norte-americano, que apesar da contundente defesa da democracia, não conseguiu superar os limites do liberalismo e da ordem burguesa, dedicando-se à harmonização dos conflitos sociais e a adaptação dos indivíduos às exigências da sociedade urbano-industrial, tornando-se um dos fundamentos estruturantes das “pedagogias do aprender a aprender”.

Da filosofia da experiência de Dewey à filosofia da práxis de Gramsci: as raízes do atual debate sobre educação, trabalho e cotidianidade

No primeiro quartel do século XX, Gramsci se deparou com o esgotamento da escola tradicional, expressão do declínio do modo de produção capitalista e da escola sob a tutela da burguesia. Dewey, por sua vez, um liberal convicto, não associava a crise da escola à ordem burguesa, afirmando ser ela resultado da essência do esquema tradicional, “uma imposição de cima para baixo e de fora para dentro”, o que se expressa na imposição conteúdos e métodos de aprendizagem desarticulados da experiência possível dos jovens. (DEWEY, 2011, p. 21).

Dewey criticava a pedagogia tradicional por identificar o ato de aprender com aquisição do que foi incorporado aos livros e à cabeça das gerações anteriores, o que resultava em um formato de ensino essencialmente estático. A esse modelo de ensino, contrapõe Dewey o que ele denomina de educação progressista, em que:

O cultivo e a expressão da individualidade se opõem à imposição de cima para baixo; a atividade livre se opõe à disciplina externa; aprender por experiência em oposição à aprendizagem através de textos e professores; a aquisição de habilidades e técnicas como meio para atingir fins que correspondem às necessidades diretas e vitais do aluno em oposição à sua aquisição através de exercício e treino; aproveitar ao máximo as oportunidades do presente se opõe à preparação para um futuro mais ou menos remoto; o contato com um mundo em constante processo de mudança em oposição a objetivos e materiais estáticos (idem, p. 22).

As experiências educativas devem se adequar a um mundo em expansão da matéria de estudo, identificada como um sistema de fatos, informações e ideias, devendo o método científico instrumentalizar as experiências cotidianas dos indivíduos, entendendo-se o ato de ensinar e aprender como um processo de reconstrução da experiência.

Criticando, por um lado, as diferentes formas do que denominou de “totalitarismo”, de direita ou de esquerda, o primeiro identificado com o nazi-fascismo, o segundo com o bolchevismo, com sua forma de “organização moluscular”, caracterizada pela adesão dos indivíduos a associações pouco democráticas, cujo objetivo último seria o controle de suas ações, e, por outro, o *laissez-faire* individualista, Dewey propõe a adequação dos ideais humanos ao espírito e métodos da ciência, unificando as possibilidades humanas e o funcionamento do sistema econômico. Somente uma “democracia americana”, alicerçada na cooperação voluntária e na inteligência coletiva para a resolução dos problemas, seria capaz de livrar a humanidade do equívoco das saídas autoritárias e garantir a liberdade (DEWEY, 1970, p. 261).

Tendo por fundamento pedagógico a Escola Unitária e o trabalho como princípio educativo, Gramsci enfrentou os desafios impostos pelo “americanismo”, modelo mais desenvolvido da sociedade urbano industrial de sua época, buscando em suas contradições as possibilidades de superação da ordem capitalista, com sua divisão do trabalho fundamentada na propriedade privada dos meios de produção e na separação entre trabalho intelectual e manual, dirigentes e dirigidos, propugnando um “americanismo de novo tipo”, “não americano”, um americanismo “socialista” (MANACORDA, 2008, p. 288).

Ao esquema racional da divisão entre escola “clássica” e “profissional” (a primeira destinada às elites e aos intelectuais, enquanto esta última destinava-se às classes instrumentais), fruto do desenvolvimento da base industrial (em contraposição ao tipo de civilização fundada na tradição Greco-romana escravista), contrapõe-se a Escola Única. Assevera Gramsci:

A tendência atual é a de abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa”, ou de conservar apenas

um seu reduzido exemplar, destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em preparar-se para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados. A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Desse tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 2006b, p. 33-4).

Sendo contemporâneos, Gramsci e Dewey se propuseram à solução da crise da escola e o esgotamento da pedagogia tradicional, ao final do século XIX e início do século XX. Apesar de ambos defenderem a expansão da escola pública a cargo do Estado, Gramsci o faz em uma perspectiva antagônica à proposta da Escola Nova de Dewey.

Com sua ênfase nas experiências humanas cotidianas, destacando-se a participação política em organizações sociodemocráticas dentro da ordem capitalista (DEWEY, 2011, p. 34), a Escola Nova tem por objetivo o controle social e o aperfeiçoamento das relações comunitárias (idem, p. 52), posicionando-se abertamente contra o marxismo.

Na contramão da perspectiva liberal de Dewey e sua “filosofia da experiência”², Gramsci propõe a “filosofia da práxis” como um instrumento que deve estar presente e operante (ideologia) na prática dos movimentos sociais, unificando a cultura popular e a alta cultura, ao nível mais avançado alcançado pela filosofia moderna (FROSINI, 2003, apud, SEMERARO, 2009, p. 140). Observa Semeraro:

A filosofia da ciência “prática” de Dewey visa, portanto, à sociedade conciliada sob a égide do liberalismo renovado. Bem diferente da filosofia da “práxis” de Gramsci que considera o ser humano dentro de uma totalidade interconectada e contraditória ao mesmo tempo, onde a ciência, a cultura, a psicologia, as atividades sociais e políticas estão impregnadas não de relações genericamente interativas, mas de concretos vínculos de classe, de divisão e exploração do trabalho, de disputa pelo poder, de lutas para determinar o modelo de produção e de distribuição dos bens materiais e simbólicos (idem, p. 146).

Para Saviani e a pedagogia histórico-crítica, a tendência à escola unitária e a formação humana omnilateral só se viabilizará com a “universalização do trabalho intelectual geral”, possibilitando ao trabalhador “comandar e controlar todo o complexo das suas próprias criaturas (as máquinas)” (SAVIANI, 2013, p. 83).

Eis, então, o dilema inerente ao modo de produção capitalista. Se com a sociedade moderna urbano-industrial o saber tornou-se força produtiva e a ciência potência material, ao generalizar-se a utilização do saber os trabalhadores tornam-se proprietários de meios de produção, chocando-se frontalmente com os interesses burgueses. Assevera Saviani:

Aí está a contradição que se insere na essência do capitalismo: o trabalhador não pode ter meio de produção, não pode deter o saber, mas, sem o saber, ele também não pode produzir, porque para transformar a matéria precisa dominar algum tipo de saber. Sim, é preciso, mas “em doses homeopáticas”, apenas aquele mínimo para poder operar a

produção. É difícil fixar limite, daí por que a escola entra nesse processo contraditório: ela é reivindicada pelas massas trabalhadoras, mas as camadas dominantes relutam em expandi-la (SAVIANI, 1994, p. 161).

É por isso que o capitalismo segue à risca a orientação dada por Adam Smith: “instrução para os trabalhadores, porém, em doses homeopáticas”. Com o taylorismo esse princípio ganhou fundamentos científicos, destituindo-se os trabalhadores do saber sistemático pertinente à compreensão do conjunto do processo produtivo. Como, então, superar esse entrave? Poderia o trabalho ser um princípio educativo em condições tão desfavoráveis para os trabalhadores?

A pedagogia histórico-crítica e a atualidade do trabalho como princípio educativo

Na contramão da tendência liberal de controle sobre o acesso dos trabalhadores ao conhecimento elaborado, a pedagogia histórico-crítica advoga o pressuposto de que cabe à educação tornar o indivíduo contemporâneo à sua época, proporcionando-lhe o acesso ao conjunto de objetivações humanas e elementos essenciais da realidade em sua época (SAVIANI, 2013, p. 81). Em termos gramscianos, “conhecer a si mesmo”, o que significa:

[...] ser si mesmo, ser o senhor de si mesmo, diferenciar-se, elevar-se acima do caos, ser um elemento de ordem, mas da própria ordem e da própria disciplina diante de um ideal. E isso não pode ser obtido se também não se conhecem os outros, a história deles, a sucessão dos esforços que fizeram para ser o que são, para criar a civilização que criaram e que nós queremos substituir pela nossa. Significa ter noções sobre o que é a natureza e suas leis a fim de conhecer as leis que governam o espírito. E aprender tudo sem perder de vista a finalidade última, ou seja, a de conhecer melhor a si mesmo através dos outros e conhecer melhor os outros através de si mesmo (GRAMSCI, 2004, p. 60).

E para a crítica à civilização capitalista e o desenvolvimento da “consciência unitária” dos trabalhadores – crítica aqui entendida como cultura, e não evolução espontânea e naturalística –, torna-se imprescindível a “apropriação ativa do saber acumulado”, que deve ser depurado dos elementos anacrônicos que insistem em perpetuar o passado, rearticulando esse conhecimento às exigências do desenvolvimento histórico (SAVIANI, 2012, p. 53).

Isso vai ao encontro do que propugna N. K. Krupskaya no prefácio à obra *A escola-comuna* (PISTRAK, 2009), ressaltando a necessidade de se “ligar a escola com fortes fios à vida social” ao seu redor, transformando-a em parte integrante desta vida, planejando e organizando-a de forma racional. O que não deve ser confundido com o atual movimento de “hipertrofia do cotidiano” inspirado pelo Movimento da Escola Nova, cuja referência para a organização da educação é o “moderno”, no sentido de hodierno, ou “ao modo de hoje” (*modus hodiernus*) (SAVIANI, 2013, p. 77), secundarizando-se a historicidade do desenvolvimento humano.

Se, como afirma Saviani, o trabalho educativo: “[...] é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (2012, p. 13), tornar contemporâneos os homens não significa apenas estudar a realidade atual, nela se inserindo de forma acrítica. Como observa Pistrak:

[...] a escola deve educar as crianças de acordo com as concepções, o espírito da realidade atual; esta deve invadir a escola, mas invadir de uma forma organizada; a escola deve viver no seio da realidade atual, adaptando-se a ela e *reorganizando-a ativamente* [...] (PISTRAK, 2000, p. 33 – grifo nosso).

Para a superação da escola tradicional é necessário uma reorganização ativa do currículo escolar, com vistas a possibilitar a compreensão efetiva da realidade atual, o que requer a aquisição dos fundamentos científicos para a construção intencional da sociedade comunista.

O marxismo, como filosofia da práxis, exercício ativo de transformação do mundo, deve subsidiar os programas escolares na incorporação intencional do método científico. E nesta empreitada teórico-prática, o trabalho socialmente produtivo adquire uma importância central na formação e direção das preocupações infantis, que não são inatas, mas socialmente construídas. É por meio de sua introdução no espaço escolar que se realizará o que Pistrak denomina de “apropriação da vida pelas crianças” (idem, p. 37).

Assim, a prática revolucionária na educação popular pressupõe a realização de escolhas, posto que, como observa Gramsci: “[...] o homem é vontade [...] concreta, isto é, aplicação efetiva do querer abstrato ou do impulso vital aos meios concretos que realizam esta vontade” (GRAMSCI, 2006a, p. 406).

O ser humano é um “bloco histórico”, formado por elementos puramente subjetivos e individuais e elementos de massa e objetivos, ou materiais, com os quais se relaciona ativamente. E ao herdar o conjunto das relações sociais, o homem é inserido em um movimento dialético caracterizado pelo “vir a ser”, ou “devir”. Isso significa que ao incorporar o conjunto das potencialidades humanas objetivadas na ciência e na técnica o homem se confronta com a esfera da liberdade de decisão quanto ao seu uso. Ao transformar o mundo exterior e as relações gerais os indivíduos forjam coletivamente a própria personalidade humana.

Gramsci não está preocupado com a formação de indivíduos tão somente para a participação na produção, mas, sobretudo com sua elevação à condição de dirigentes, política e culturalmente. Como observa Semeraro, para Gramsci: “O valor mais importante não é que o camponês se torne agrônomo ou que o pedreiro vire mestre (geômetra), mas que o cidadão vire governante” (Cf. SEMERARO, 1999, p. 163). Assim sendo:

O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas numa inserção ativa na vida prática, como construtor, organizador, “persuasor permanentemente”, já que não apenas orador puro – mas superior ao espírito matemático abstrato; da técnica-trabalho, chega à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual permanece “especialista” e não se torna “dirigente” (especialista + político) (GRAMSCI, 2006b, p. 53).

É esse o significado presente na afirmação de que a “competência técnica” e “compromisso político” são complementares e não excludentes, uma vez que “o horizonte político de per si só não é ainda a capacidade de se caminhar” (Cf. SAVIANI, 2012, p. 43). Em síntese, é preciso que os indivíduos estejam à altura das tarefas históricas às quais se propõem.

Aqui nos defrontamos com outro dilema. Por meio da organização da escola do trabalho, Pistrak e seus companheiros conseguiram realizar avanços significativos na educação russa, o que se deveu em grande parte ao fato de que as questões pedagógicas

estavam articuladas às necessidades concretas do processo revolucionário em curso na URSS. Poderia ser o trabalho um princípio educativo em uma sociedade capitalista, cuja estrutura econômica está fundamentada no processo de extração de mais-valia, subsumindo-se o trabalhador no processo de produção de mercadorias?

Afirmar que a realidade deve ser reorganizada ativamente no interior da escola em uma situação distante de um processo revolucionário como o soviético nos leva ao paradoxo da educação popular sob a tutela do Estado educador, rechaçado por Marx em sua *Crítica ao programa de Gotha* (MARX & ENGELS, 1992, p. 91), cuja superação somente ocorrerá por meio da subversão do Estado pela práxis revolucionária.

O paradoxo da educação popular sobre a égide do Estado capitalista

É comum encontrarmos nas propostas político pedagógicas das unidades escolares a afirmação de que o processo de ensino e aprendizagem deve resultar na formação de um “indivíduo crítico e participativo”, ou seja, um cidadão. Porém, é preciso que não haja dúvida quanto ao conceito de cidadania em que se apoiam os programas escolares.

Como nos informa Saviani:

O termo cidadania deriva de cidade. Sua origem está, pois, na *polis* grega e na *civitas* romana e remete para o espaço público e sua administração. Assim como da palavra grega *polis* derivou *política*, da palavra latina *civitas* derivou *cidadania*, cujo significado é, literalmente, *governo da cidade* e, por extensão, *governo da sociedade*. Ser cidadão é, então, ser capaz de governar ou de eleger os governantes e controlá-los. É ser sujeito de direitos e deveres. Com efeito, como membro da sociedade, cada indivíduo tem não apenas o direito, mas também o dever de participar de sua organização e de sua direção (SAVIANI, 2014a, p. 87).

A profundidade do significado clássico de cidadania não se aplica às intenções liberais de superação da escola tradicional, já que ao questionar a antiga escola, a Escola Nova de Dewey limitou-se a propor a formação de um cidadão abstrato, cuja atuação é limitada pela ordem burguesa, postergando, assim, o acerto de contas entre a escola pública e os interesses populares.

Em *A questão judaica*, Marx vincula a emancipação humana à necessária realização dos seres humanos em seu trabalho individual e em suas relações individuais, não mais se separando de si a força social sob a forma de força política. Assim, o indivíduo deixa de ser um “cidadão abstrato” para tornar-se um “ser genérico” (MARX, 2005b, p. 42). Apoiando-se em Marx, assevera Saviani que:

[...] tornar o indivíduo humano contemporâneo à sua época implica não apenas ajustá-lo à sociedade vigente convertendo-o em cidadão útil e membro subserviente da ordem capitalista. Como se trata de uma sociedade contraditória, o indivíduo só se tornará contemporâneo à forma social atual se assimilar essa contradição, apreender seu significado e empenhar-se na luta para superá-la em direção a uma sociedade verdadeiramente emancipada (SAVIANI, 2013, p. 87).

Por tanto, a educação deve ser posta a serviço de novas finalidades, o que significa transformá-la em um instrumento dos trabalhadores no processo de mudança estrutural da sociedade. A essa finalidade deve adequar-se a educação, atingindo o ponto máximo possível de inovação dentro da atual ordem burguesa (idem, p. 114).

Na *Crítica da filosofia do direito de Hegel – Introdução*, Marx afirmou que: “Uma revolução radical só pode ser a revolução de necessidades reais, para a qual parecem faltar os pressupostos e o campo de cultivo” (MARX, 2005a, p. 153). Ao afirmar isso, Marx não tem nenhuma dúvida quanto à necessidade de que a escola – assim como as demais forças produtivas – deve ser libertada da tutela do Estado burguês. Tarefa essa que aponta para um novo intercâmbio entre os indivíduos, não mais fundamentado na propriedade privada, mas na socialização dos meios de produção. O que nos permite concluir que a defesa de uma escola pública capaz de tornar contemporâneo o ser humano atual constitui-se numa bandeira transitória necessária a qualquer programa socialista verdadeiramente revolucionário.

Para aqueles que buscam fundamentar-se na pedagogia histórico-crítica, a luta em defesa da educação pública não é secundária, possuindo um grande potencial estratégico. Por um lado, ela pode articular as diferentes camadas populares, já que se constitui numa demanda de caráter universal, superando o âmbito econômico corporativo, atingindo um nível mais elevado de solidariedade de grupo, em que se coloca a questão do Estado. Por outro, ela se configura na prática como uma forma de instrumentalização dos quadros técnicos necessários à viabilidade do processo de transformação social, nela se expressando a compreensão de que a “coincidência entre a alteração das circunstâncias e a atividade ou modificação humanas só pode ser apreendida e racionalmente entendida como “prática revolucionária”” (Tese III sobre Feuerbach) (MARX & ENGELS, 2007, p. 537-38).

Ao afirmarmos isso, inviabilizamos qualquer interpretação mecanicista da história da humanidade, entendendo que os seres humanos na busca pela compreensão da realidade nela interferem ativamente. O conhecimento sobre a realidade humana e a forma como os seres humanos se organizam para concretizar sua existência no decorrer da história os coloca na condição de sujeitos criadores de realidade. O ser humano é um sujeito objetivo, construtor de realidade social, e o reconhecimento do primado da economia não pode ser traduzido em crença na superioridade dos produtos humanos e a subsunção dos indivíduos ao processo produtivo. Reconhecer o primado do econômico significa reconhecer a centralidade da práxis e do trabalho na criação da realidade humana (KOSIK, 1976, p. 109).

Para Sánchez Vázquez, a prevalência na unidade entre a teoria e a prática (práxis) recai sobre a prática, única capaz de operar sobre a realidade imediata, produzindo uma nova realidade, uma nova objetividade (VÁZQUEZ, 2007, p. 211). Dentre as diferentes formas de práxis articuladas em torno de uma “práxis total humana”: práxis produtiva, práxis artística e práxis política, articulam-se diretamente a práxis produtiva e a práxis política, que se constituem nas duas dimensões essenciais do ser prático (idem, p. 230).

Na práxis produtiva estão fundamentadas as relações sociais de produção, relacionando-se a transformação prática do objeto humano e a transformação do homem como ser social. A práxis política diz respeito à luta de classes e às organizações que as representam, e ainda que se expresse no campo das ideias, seu caráter prático exige formas, meios e métodos reais e efetivos de luta (greves, manifestações etc.), ações concretas (objetivação; ideias materializadas) em direção ao “controle do organismo de Estado” (idem, p. 231).

No interior das diversas dinâmicas associativas articuladas a um projeto democrático de sociedade, forja-se uma “vontade coletiva”, fruto da elevação do senso crítico dos indivíduos ao patamar de uma concepção de mundo coerente e unitária, capaz de projetar a transformação da sociedade e a elevação sócio-política das grandes massas. Por meio da superação das reivindicações parciais e dos limites éticos da individualidade as camadas subalternas rompem com blocos ético-políticos ultrapassados, reafirmado a sua

autonomia através da elaboração de valores e práticas sociopolíticas mais avançadas que lhes possibilitam a construção de uma nova hegemonia. Portanto, é no âmbito da luta hegemônica que se desenvolve a individualidade e a autodeterminação da personalidade individual, traçando os rumos da coletividade (SEMERARO, 1999, p. 169).

É preciso nesse processo tomar cuidado com equívocos elitistas ou burocráticos. O aprendizado da classe trabalhadora e o desenvolvimento de sua consciência de classe devem ser entendidos como “educação da atividade revolucionária”, o que somente pode se realizar com base em fatos e acontecimentos políticos concretos repletos de atualidade, que possibilitem aos trabalhadores a observação do comportamento das demais classes sociais em suas manifestações intelectuais, morais e políticas. Assim, a aprendizagem das camadas populares deve aplicar na prática a análise materialista e a apreciação materialista de todos os aspectos da atividade e da vida das diferentes classes, camadas e grupos da população. É preciso que o operário tenha:

[...] uma ideia clara da natureza econômica e da fisionomia política e social do latifundiário e do padre, do dignitário e do camponês, do estudante e do vagabundo, conhecer os seus pontos fortes e os seus pontos fracos, saber orientar-se nas frases mais correntes e sofismas de toda a espécie com que cada classe e cada camada *encobre* os seus apetites egoístas e as suas verdadeiras “entranhas”, saber distinguir que interesses refletem essas ou aquelas instituições e leis e como os refletem. E não é nos livros que se pode obter esta “ideia clara”: só a podem dar quadros vivos, denúncias em cima dos acontecimentos, de tudo o que sucede num dado momento à nossa volta, do que todos e cada um falam, ou, pelo menos, murmuram, à sua maneira, do que se manifesta em determinados acontecimentos, números, sentenças judiciais etc.etc.etc. Estas denúncias políticas que abarcaram todos os aspectos da vida são uma condição indispensável e *fundamental* para educar a atividade revolucionária das massas (LÉNINE, 1986, p. 129).

Dos intelectuais, Lênin exige uma postura que contribua para a superação dos limites da experiência econômica cotidiana, permitindo à classe trabalhadora o acesso aos conhecimentos políticos que lhes possibilitem a compreensão da ação dos governos e das classes dominantes em todos os aspectos da vida.

É necessário que a luta – e por que não, a luta em defesa da educação – seja consciente, organizada e dirigida, pois o ponto culminante da práxis política é a práxis revolucionária, etapa superior da transformação³ prática da sociedade (VAZQUEZ, 2007, p. 232). Assim sendo, a práxis revolucionária é uma mediação fundamental, possibilitando o avanço da “individualidade em si” dos envolvidos em direção à “individualidade para si”, sem a qual o avanço da essência da escola como “instituição socialista em si” em direção a tornar-se “instituição socialista para si” (DUARTE, 2013, p. 247) está comprometido. Em suma:

[...] na sua radicalidade, o desafio posto pela sociedade de classes do tipo capitalista à educação pública só poderá ser enfrentado em sentido próprio, isto é, radicalmente com a superação dessa forma de sociedade. A luta pela escola pública coincide, portanto, com a luta pelo socialismo por ser este uma forma de produção que socializa os meios de produção superando sua apropriação privada. Com isso se socializa o saber, viabilizando sua apropriação pelos trabalhadores, isto é, pelo conjunto da população (SAVIANI, 2014a, p. 99).

Ousamos afirmar que o ponto de chegada da pedagogia histórico-crítica, culminando na prática social alimentada pela catarse⁴ (SAVIANI, 2009, pp. 63-5), deve necessariamente confluir para a *práxis revolucionária*, o que inviabiliza qualquer perspectiva institucionalizadora de sua “prática histórico-crítica”.

À guisa de conclusão

Concluimos afirmando que o princípio educativo do trabalho possibilita o amálgama dialético necessário à articulação entre a prática educativa e a prática social desenvolvida pelos indivíduos, para além da compreensão das determinações sociais que incidem sobre a escola. Por meio dele, o ambiente mais amplo de aprendizagem se articula ao âmbito do trabalho educativo, orientando-se direta e intencionalmente as atividades pedagógicas desenvolvidas nos espaços de aprendizagem “não-institucionalizados”⁵.

Isso por que: “[...] uma vez que o trabalho é “condição natural eterna da vida humana”, em qualquer sociedade o trabalho se comporta como princípio educativo, isto é, determina a forma como é constituída e organizada a educação” (SAVIANI, 2012, p. 175). Tal pressuposto aponta para uma organização intencional e direta do desenvolvimento cultural dos trabalhadores, criando-se um vínculo indissociável entre o trabalho intelectual e o trabalho material (SAVIANI, 2007, p. 161), unificando-se teoria e prática em uma nova cultura, fundamentada na educação crítica (GRUPPI, 1980, p. 83).

Por outro lado, a tese do trabalho como princípio educativo possui uma dimensão estratégica, possibilitando o domínio teórico-prático sobre o modo como o saber se articula ao processo produtivo, elemento fundamental para a organização contra-hegemônica da educação (SAVIANI, 2007, p. 180). Ao definirmos como horizonte o desenvolvimento da capacidade politécnica dos indivíduos, almejamos a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, característica marcante da estratégia capitalista, que consiste em expropriar o conhecimento dos trabalhadores, sistematizando-o de forma fragmentada. Na contramão do que propugnam os capitalistas, a noção de politecnia nos permite um desenvolvimento multilateral, abarcando todos os ângulos da prática produtiva, possibilitando aos indivíduos o domínio dos princípios que fundamentam a organização da produção moderna (SAVIANI, 2014a, p. 118).

Ao defender os fundamentos da Escola Unitária e o trabalho como princípio educativo, a pedagogia histórico-crítica tem por ambição possibilitar a cada indivíduo a capacidade de dirigir e controlar quem dirige, aproximando-se de forma lapidar da concepção gramsciana de homem. Assim sendo, essa concepção pedagógica transformadora (BATISTA & LIMA, 2012) choca-se frontalmente com as pedagogias do “aprender a aprender”, cujo objetivo em última instância é a preparação dos indivíduos para a realização de tarefas mecânicas e corriqueiras, inserindo-os de forma precária no exercício da cidadania. Trata-se, portanto, de “abrir a caixa preta da sociedade do conhecimento” (SAVIANI, 2014b, p. 72), desmistificando-se o enigma da divisão do trabalho sob a égide do capital.

Referências

BATISTA, E. L.; LIMA, M. R. A teoria histórico-crítica como teoria pedagógica transformadora: da consciência filosófica à prática revolucionária. In. BATISTA & MARCIGLIA. **Pedagogia histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora**. Campinas: Autores Associados, 2012, [pp. 1-36].

DEWEY, John. **Liberalismo, liberdade e cultura**. São Paulo: Editora Nacional; EDUSP, 1970.

_____. **Experiência e educação**. 2ª edição. Petrópolis: RJ, 2011.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas-SP: Autores Associados, 2003.

_____. **A individualidade para si**. Ed. comemorativa. Campinas-SP: Autores Associados, 2013.

GENTILE, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In. LOMBARDI, J. C. **Capitalismo, trabalho e educação**. 3ª edição. Campinas-SP: Autores Associados, 2005, [p. 45-59].

HIRATA Helena. Da polarização das qualificações ao modelo da competência. In. FERRETI, C. J. *at. al.* (orgs); **Tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. 3ª ed. Petrópolis-RJ, Vozes, 1994, p. [p. 151-168].

GRAMSCI, Antonio. *Escritos políticos*. Vol. 1. (1910-1920). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

_____. *Cadernos do cárcere*. Vol. 1: **Introdução aos estudos da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce**. 4ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006a.

_____. _____. Vol. 2: **Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo**. 4ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006b.

_____. _____. Vol. 4: **Temas de cultura. Ação Católica. Americanismo e fordismo**. Civilização Brasileira, 2007.

GRUPPI, Luciano. **Tudo começou com Maquiavel: as concepções de Estado em Marx, Engels, Lenin e Gramsci**. 9ª edição. L&PM Editores, 1980.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LENINE, V. I. *Obras Escolhidas*. Tomo I. 3ª edição. São Paulo: Alfa-Omega, 1986.

LIMA, M. R. **Gramsci e a escola unitária: a atualidade do trabalho como princípio educativo em tempos de reestruturação produtiva do capital**. Anais da XII Jornada Nacional do HISTEDBR, Caxias-MA, 2014. Disponível em: www.xijornadahistedbr.com.br.

MANACORDA, Mario A. **O princípio educativo em Gramsci: americanismo e fordismo**. Campinas-SP, Editora Alínea, 2008.

MARX, Karl. **O capital**. Vol. II. 3ª edição. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

_____.; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. 2ª ed. São Paulo: Moraes, 1992.

_____. **Para a crítica da economia política** (Prefácio). São Paulo: Nova Cultural, 1996, [p. 49-54]

_____. **Crítica da Filosofia do Direito de Hegel – Introdução**. São Paulo: Boitempo, 2005a.

_____. **A questão judaica**. São Paulo, Centauro, 2005b.

_____. Capítulo VI Inédito de **O Capital: resultados do Processo de Produção Imediata**. São Paulo: Moraes, s/d.

- _____. MARX, Karl; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- PISTRAK, Moisey M. fundamentos da escola do trabalho. São Paulo: Expressão Popular, 2000.
- _____.; (org.). **A escola-comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- SAVIANI, Dermeval. Trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In. FERRETI, C. J. *at. al.* (orgs); **Tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. 3ª ed. Petrópolis-RJ, Vozes, 1994, p. [p. 151-168].
- _____. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação. Vol. 12, nº34, jan./abril de 2007, [pp. 152-65].
- _____. **Escola e democracia**. 41ª edição. Campinas-SP: Autores Associados, 2009.
- _____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11ª edição rev. Campinas-SP, 2012.
- _____. **Aberturas para a história da educação**. Campinas-SP: Autores Associados, 2013.
- _____. **O lunar de Sepé: paixão, dilemas e perspectivas na educação**. Campinas-SP: Autores Associados, 2014a.
- _____. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**. Campinas-SP: Autores Associados, 2014b.
- SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática**. 6ª edição. Campinas-SP: Autores Associados, 2010.
- TUMOLO, Paulo S. **Trabalho: categoria sociológica chave e/ou princípio educativo? O trabalho como princípio educativo diante da crise da sociedade do trabalho**. Perspectiva. Florianópolis, v. 14, n. 26, jul./dez. 1996, [p. 39-70].
- _____. **O significado do trabalho no capitalismo e o trabalho como princípio educativo: ensaio de análise crítica**. 24ª Reunião Anual da Anped. 7-11 de outubro de 2001, Disponível em: <http://24reuniao.anped.org.br/ts.htm>.
- VÁZQUEZ, Adolfo S. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão popular, 2007.

Notas

¹ Não se trata de um embate travado somente com as pedagogias oficiais, uma vez que também no campo do marxismo esta questão permanece polêmica, alimentada pelo “ego hipertrofiado” de muitos intelectuais da esquerda, como Paulo Sérgio Tumolo (2001), que, referindo-se diretamente à pedagogia histórico-crítica, critica a tese do trabalho como princípio educativo nela presente. O autor faz uma análise da categoria trabalho na principal obra de Marx, *O Capital*, afirmando haver uma distinção entre a forma abstrata apresentada no Capítulo V, em que o trabalho é produtivo por produzir valores de uso, independentemente de suas formas, e o trabalho no processo de produção capitalista, desenvolvido a partir da Seção V *A produção da mais-valia absoluta e relativa*, destacando-se no Capítulo XIV a determinação do trabalho produtivo como essencialmente produtor de mais-valia (MARX, 1988, p. 101). Em texto anterior, Tumolo (1996) havia enfrentado a temática do trabalho como princípio educativo, contrapondo-se a autores que abordaram a questão da centralidade do trabalho como categoria analítica. A hipótese de Tumolo é a de que no enfrentamento dos detratores da centralidade do trabalho, autores como Ricardo Antunes padeceriam da “falta de radicalidade”, devido ao fato de não incluírem a categoria de trabalho produtivo em suas análises, limitando-se às categorias trabalho concreto e trabalho abstrato (idem, p. 54). Porém, se no primeiro texto o autor se limitou ao desenvolvimento da categoria de trabalho produtivo para a sustentação da inviabilidade da tese do trabalho como princípio educativo, no texto apresentado na 24ª Encontro da Anped Tumolo foi um pouco mais “ousado” em sua crítica, questionando se devido à impossibilidade do trabalho ser um princípio

educativo, seja na sociedade capitalista, seja na sociedade comunista, não seria o “prazer de viver” o princípio educativo, já que tendencialmente a necessidade do trabalho seria minimizada (TUMOLO, 2001, p. 256). Saviani se apoia no Capítulo VI inédito de *O Capital* para afirmar que o trabalho educativo constitui-se em uma modalidade de trabalho não material cujo produto não se separa da produção (MARX, s/d, p. 119).

² No Caderno 4, a partir das teses de Vitorio Macchioro, Gramsci trata da pobreza de imaginação da sociedade americana, assim definindo o pragmatismo que nela impera: “A mentalidade americana é essencialmente prática e técnica: disso resulta uma particular sensibilidade para a quantidade, ou seja, para as cifras. Do mesmo modo como o poeta é sensível às imagens e o músico aos sons, o americano é sensível aos números. – Essa tendência a conceber a vida como fato técnico explica a própria filosofia americana. O pragmatismo deriva precisamente dessa mentalidade que não valoriza nem capta o abstrato. James e, mais ainda, Dewey são os mais genuínos produtos desta inconsciente necessidade de tecnicismo, que faz com que a filosofia seja substituída pela educação e que uma ideia abstrata não tenha valor em si mesma, mas somente na medida em que possa se traduzir em ação [...] (conclui) E, por isso, a América é a terra típica das igrejas e das escolas, onde a teoria se insere na vida (GRAMSCI, 2007, p. 295).

³ Como observa Nereide Saviani: “[...] a educação visa a instrumentalizar o povo para fins de participação social, ou seja, tem dupla função: *técnica* (enquanto dotação de instrumentos, que envolve o *como* e *com que* educar – os meios) e *política* (enquanto dotação voltada para a participação social, envolvendo o *porquê* e *para que* educar – os fins)” (2010, p. 4).

⁴ O momento do “conhece-te a ti mesmo”, descrito anteriormente, é um passo fundamental rumo a uma nova ordem moral e intelectual, ou, se preferir, uma nova ordem filosófica, entendida a filosofia como “concepção de mundo”, catarse de uma determinada vida prática de um grupo social em movimento, considerado não apenas em seus interesses imediatos, mas também em seus interesses futuros e mediatos (GRAMSCI, 2006a, p. 302). Gramsci assim define a catarse: “[...] Pode-se empregar a expressão “catarse” para indicar a passagem do momento puramente econômico (ou egoísta-passional) ao momento ético-político, isto é, a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens. Isto significa, também, a passagem do “objetivo ao subjetivo” e da necessidade à liberdade. A estrutura da força exterior que subjuga o homem, assimilando-o e o tornando passivo, transforma-se em meio de liberdade, em instrumento para criar uma forma ético-política, em origem de novas iniciativas” (idem, p. 314). A catarse não pode ser confundida com o mero conhecimento da realidade por meio do emprego do método científico, equívoco que nos levaria a uma nova forma de fetichismo, ainda que sustentada no discurso do método científico. O momento “catártico” consiste no ponto de partida de toda a filosofia da *práxis*, coincidindo o processo catártico com a cadeia de sínteses resultante do desenvolvimento dialético (ibidem, p. 315). No processo de ensino aprendizagem propriamente dito, poderíamos esquematizar da seguinte forma: a prática social dos professores é marcada inicialmente pela “síntese precária”, devido à compreensão limitada que ele possui do nível de compreensão dos alunos. Estes, por sua vez, possuem uma compreensão de caráter sincrético, sendo que sua condição de alunos inviabiliza a articulação entre sua prática pedagógica e a prática social na qual se inserem. Após serem identificados os principais problemas presentes na prática social inicial, busca-se a instrumentalização do aluno para a solução dos problemas levantados, por meio da apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários para tanto. Saviani identifica esse momento como o momento da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social e a emancipação de seu caráter subalterno, que, ao final do percurso, culminará no ponto de chegada numa nova prática social, fundamentada na catarse, momento em que serão incorporados os instrumentos culturais, transformados em ferramentas ativas de transformação social. O conceito de *práxis* assim formulado está distante da “*práxis do intelecto*”, correspondendo ao momento da unidade entre sujeito e objeto, passagem da necessidade à liberdade por meio da intervenção do sujeito sobre a realidade (GRUPPI, 1980, p. 86).

⁵ Encontramos na pedagogia soviética da primeira fase (que se estende até o período das reformas de 1931, já sob a direção de Stálin), uma aplicação prática da articulação entre o ambiente cultural e a escola. Destaca-se nessa fase a *pedagogia do meio*, desenvolvida por Viktor N. Shulgin (PISTRAK, 2009).

Recebido: julho-15 Aprovado: fevereiro-16