

**OS DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA
HISTÓRICO-CRÍTICA: APONTAMENTOS PARA UMA PRÁXIS TRANSFORMADORA NA
EDUCAÇÃO**

**LOS RETOS DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN VISTA DE PEDAGOGÍA HISTÓRICO Y
CRÍTICO: INDICACIONES PARA UN SECTOR EDUCATIVO PRAXIS EM**

**THE CHALLENGES OF TEACHING PRACTICE IN VIEW OF HISTORICAL AND
CRITICAL PEDAGOGY: INDICATIONS FOR A PRAXIS IN EDUCATION SECTOR**

Eraldo Leme Batista¹

Marcos Roberto Lima²

Resumo: O objetivo do artigo que ora apresentamos é proporcionar aos educadores e demais trabalhadores da educação algumas reflexões sobre a prática docente. O fio condutor para a elevação de uma prática social caótica, ou, na melhor das hipóteses precária, ao patamar de uma práxis revolucionária, superadora dos limites da prática docente contingente, é a compreensão da centralidade do trabalho como princípio educativo no desenvolvimento da omnilateralidade, não somente dos alunos, como também de todos os envolvidos diretamente no processo de ensino aprendizagem, destacando-se os docentes. Tal processo se concretiza de forma satisfatória quando permite a ambos, educadores e educandos, um nível elevado de consciência sobre a prática social que desenvolvem, superando o senso comum. Por meio da consciência filosófica, damos um passo significativo rumo à catarse, fonte de novas iniciativas para uma prática social transformadora.

Palavras-chaves: Pedagogia histórico-crítica; prática docente; práxis transformadora.

Resumen: El propósito de este artículo ahora presente es para proporcionar a los educadores y otros trabajadores de la educación algunas reflexiones sobre la práctica docente. La rosca para levantar una práctica social caótica, o situaciones en el mejor precarias, al nivel de una praxis revolucionaria, superando los límites de la práctica contingente enseñanza, es la comprensión de la centralidad del trabajo como principio educativo en el desarrollo de omnilateralidad, no sólo de los estudiantes sino también de todos los que participan directamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, destacando los maestros. Este proceso se lleva a cabo de manera satisfactoria cuando permite a profesores y alumnos, un alto nivel de conciencia de la práctica social que se desarrollan, la superación de sentido común. A través de la conciencia filosófica, damos un paso significativo hacia la catarsis, fuente de nuevas iniciativas para la práctica social transformadora.

Palabras clave: pedagogía histórico-crítico; la práctica docente; praxis transformadoras.

Abstract: The purpose of the article now present is to provide educators and other education workers some reflections on the teaching practice. The thread for lifting a chaotic social practice, or at best precarious situations, to the level of a revolutionary praxis, surpassing the limits of the teaching contingent practice, it is the understanding of the centrality of work as an educational principle in the development of omnilaterality, not only of students but also of all those involved directly in the process of teaching and learning, highlighting teachers. This process is implemented satisfactorily when allows both teachers and students, a high level of awareness of the social practice that develop, overcoming common sense. Through the philosophical consciousness, we take a significant step towards catharsis, source of new initiatives for transformative social practice.

Keywords: historical- critical pedagogy; teaching practice; transformative praxis.

Introdução

Nas últimas décadas, observamos um processo de desqualificação da categoria trabalho, seja como categoria analítica para a compreensão da dinâmica social, seja como princípio educativo norteador da prática docente. Tal fenômeno se insere no processo de reestruturação produtiva do capital, expressando no campo teórico as mudanças estruturais ocorridas no processo produtivo.

Na contramão dessa tendência, advogamos a tese de que a atividade escolar se insere no âmbito do “trabalho educativo”, articulando-se, dessa forma, ao processo de produção da existência humana. Para produzir materialmente, o homem desenvolve ações diretamente produtivas, às quais classificamos como “trabalho material”. Os objetivos de tais ações são antecipados por meio das ideias ou representações mentais, incluindo-se nelas a ciência e a arte (SAVIANI, 2005, p. 12).

Ao âmbito da produção do saber (ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades), seja ele referente à natureza ou à cultura, entendidas como parte integrante do conjunto da produção humana, denominamos “trabalho não-material”. Tal categoria é subdividida em duas modalidades:

A primeira refere-se àquelas atividades em que o produto se separa do produtor, como no caso dos livros e objetos artísticos. Há pois, nesse caso, um intervalo entre a produção e o consumo, possibilitado pela autonomia entre o produto e o ato de produção. A segundo diz respeito às atividades em que o produto não se separa do ato de produção. Nesse caso, não ocorre o intervalo antes observado; o ato de produção e o de consumo imbricam-se (SAVIANI, 2005, p. 12).

É na segunda modalidade que Saviani insere a educação. No ato de dar aula, o que pressupõe a presença de alunos e professores, produção e consumo se dão no mesmo processo, posto que ao produzir a aula, professor interage com o seu consumo por parte dos alunos (SAVIANI, 2005, p. 13).

Cabe ao professor no processo de ensino aprendizagem garantir o acesso àquilo que se constitui historicamente como natureza humana, ou segunda natureza, já que não herdamos geneticamente das gerações anteriores. Assim sendo, o ser humano tem que produzir-se direta e intencionalmente, sobre as bases da natureza biofísica (SAVIANI, 2005, p. 13).

A partir desse pressuposto, Saviani nos apresenta sua clássica definição do “trabalho educativo”:

[...] 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. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado, concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

É necessário destacar que a educação está inserida na sociedade capitalista, marcada pela dominação de classe. A classe dominante não possui nenhum interesse na transformação histórica da escola, pelo contrário, empenhando-se na manutenção de seu domínio. Sendo a escola determinada socialmente, coloca-se a seguinte questão: “[...] é possível articular a escola com os interesses dos dominados?” (SAVIANI, 2009, p. 28).

A resposta apresentada por Saviani é positiva, porém, realista, pois: “[...] o caminho é repleto de armadilhas, já que os mecanismos de adaptação acionados periodicamente a partir dos interesses dominantes podem ser confundidos com os anseios da classe dominada” (SAVIANI, 2009, p. 28).

Aos docentes que se propõem à luta contra a dominação existente na sociedade burguesa impõe-se a tarefa de: “[...] engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais” (SAVIANI, 2009, p. 28). Subsidiar a prática dos educadores nessa tarefa é a pretensão maior da pedagogia histórico-crítica.

Essas considerações iniciais são necessárias para delimitarmos o campo de onde falamos. Não se trata da crença escolanovista no caráter redentor da educação, tão pouco do determinismo das teorias crítico-reprodutivistas, mas da compreensão da natureza específica da educação e das complexas mediações pelas quais ela se insere de forma contraditória na sociedade capitalista (SAVIANI, 2009, p. 29).

Na primeira parte do artigo, apresentaremos os determinantes que têm incidido sobre a prática docente nas últimas décadas, destacando o processo de precarização do trabalho docente que, *pari passu* às transformações nas relações de trabalho no âmbito produtivo, têm inviabilizado as iniciativas verdadeiramente inovadoras dos trabalhadores da educação.

Na sequência, abordaremos os principais aspectos das chamadas “pedagogias do aprender a aprender”, expressão pedagógica das reformas neoliberais que marcaram a década de 1990.

Por fim, desenvolveremos a tese de que não é somente possível, mas imprescindível uma prática docente transformadora que, instrumentalizada pelos fundamentos teórico-práticos da pedagogia histórico-crítica, esteja inserida no processo maior de transformação da sociedade.

A ofensiva neoliberal e a degradação do trabalho (docente)

Ao longo de sua história o capitalismo produziu sucessivas crises que foram transformando sua forma de organização social. A grande questão que confere especificidade às transformações hodiernas do capitalismo se refere ao grau de controle que a grande burguesia conseguiu deter sobre as crises cíclicas do capitalismo (SAVIANI, 2005, p. 18).

Após a grande crise de 1930, o processo produtivo e a organização do trabalho foram organizados a partir do modelo taylorista-fordista. Tal modelo se fundamentou na economia de escala e a produção em série voltada ao consumo de massa, o que implicava na utilização de um grande contingente de trabalhadores. Em condições mais favoráveis de emprego, as organizações sindicais ganharam grande poder de negociação. O crescimento econômico e o relativo equilíbrio social impulsionaram:

[...] significativamente o desenvolvimento das forças produtivas capitalistas, cujo resultado se materializou num avanço tecnológico de tal proporção que deu origem a uma “nova revolução industrial”: a revolução microeletrônica, também denominada de “revolução da informática” ou revolução da automação (SAVIANI, 2005, p. 21).

O desenvolvimento da capacidade produtiva do ser humano chegou a tal patamar que o homem poderia caminhar a passos largos para a esfera do não trabalho. No entanto, o desenvolvimento

tecnológico acabou fundamentando as mudanças no padrão produtivo, introduzindo-se a acumulação flexível, substituindo-se o taylorismo-fordismo pelo modelo toyotista.

Desde a década de 1970, quando a crise se instala nos países economicamente hegemônicos, o mundo vem presenciando um "complexo de reestruturação produtiva", alterando de maneira profunda a materialidade do capitalismo. A reestruturação produtiva, cujo "momento predominante" é a fase toyotista, conduz inevitavelmente a uma precarização das relações de trabalho, constituindo-se numa nova ofensiva do capital no campo econômico, social, político e cultural, visando constituir um novo patamar de acumulação. Essa ofensiva vem promovendo alterações importantes na forma de agir, pensar e viver dos trabalhadores, afetando radicalmente sua subjetividade (ANTUNES, 2000, p. 16; ALVES, 1999).

A classe trabalhadora se heterogeneiza, fragmenta e se complexifica, contribuindo para surgir novas formas de gestão do trabalho, demonstrando que muitas conquistas e direitos são:

[...] substituídos e eliminados do mundo da produção. Diminui-se ou mescla-se, dependendo da intensidade, o despotismo taylorista, pela participação dentro da ordem e do universo da empresa, pelo movimento manipulatório, próprio da sociabilidade moldada contemporaneamente pelo sistema produtor de mercadorias (ANTUNES, 2000, p. 24).

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho afetaram profundamente a classe trabalhadora, ocorrendo a redução do número de trabalhadores em postos de trabalho antes considerados "estáveis" e que eram ocupados por trabalhadores altamente escolarizados e qualificados.

A promessa da escola como entidade integradora do período do Welfare State foi substituída nos anos de 1980 pela:

[...] revalorização do papel econômico da educação, da proliferação de discursos que começaram a enfatizar a importância produtiva dos conhecimentos (inclusive a configuração de uma verdadeira "Sociedade do Conhecimento" na Terceira Revolução Industrial) e de uma crescente ênfase oficial nos aportes supostamente fundamentais que as instituições escolares deviam realizar para a competitividade das economias na era da globalização (GENTILI, 2005, p. 49).

Das demandas de ordem coletiva transita-se para a lógica econômica privada, guiada pela centralidade das capacidades e competências que os indivíduos devem adquirir para atingir um melhor posicionamento no mercado de trabalho (GENTILI, 2005, p. 51).

Além das implicações sobre o conteúdo pedagógico da educação do trabalhador, as reformas neoliberais se caracterizam por um "novo padrão de intervenção do Estado na educação", marcado pela "gestão escolar eficiente", fundamentada na racionalidade empresarial. Esta fase vem se caracterizando pela precarização e controle do trabalho docente, por meio de políticas "meritocráticas" que atrelam a carreira do magistério a índices de produtividade.

Assim, o tipo flexível aplicado à gestão das empresas fundamentará a "revolução copernicana" de que fala Guiomar Namó de Mello, cujo norte é a "gestão escolar eficiente"³. Seu modelo de "educação para o terceiro milênio" se vincula ao setor empresarial de duas formas: servindo diretamente aos seus interesses econômicos, atrelando a formação humana às necessidades empresariais; fundamentando a gestão escolar em princípios racionais de competência e produtividade, próprios do setor privado (MELLO, 2000).

Pari passu às transformações no processo produtivo e às formas flexíveis de gestão das fábricas, as reformas neoliberais vêm impondo um novo padrão de gestão escolar que, devido às semelhanças com o setor produtivo, constitui-se numa verdadeira “reestruturação flexível do trabalho escolar” (LIMA, 2012, p. 104). Assim, em consonância com os interesses dominantes, o Estado transfere responsabilidades, sobretudo no que se refere a financiamento, centralizando a tomada de decisões e a avaliação institucional. À semelhança do setor produtivo, a educação é inserida no processo de aperfeiçoamento dos mecanismos de controle, inserindo-se no processo mais geral de gerenciamento das crises e manutenção da ordem vigente (SAVIANI, 2005, p. 23).

Em tais condições, seria ilusório imaginar que o trabalho educativo pudesse desenvolver as potencialidades humanas, seja dos alunos, seja dos professores. No entanto, ainda que em tais condições, nossa tarefa é a disputa hegemônica com as concepções produtivistas, envolvendo as questões educacionais em um projeto maior de transformação da sociedade. O trabalho educativo quando orientado por essa ambição caminha na contramão das reformas neoliberais e da hegemonia burguesa.

Apontaremos a seguir alguns fundamentos teórico-práticos que podem subsidiar a prática docente transformadora, o que não significa que a pedagogia histórico-crítica possa ser um método, ou cartilha, para a superação da alienação do trabalho educativo, posto que sem a superação da ordem econômica capitalista seria utopia pensarmos em emancipação humana plena.

A pedagogia histórico-crítica e os desafios da prática docente transformadora

Uma marca expressiva do contexto histórico da reestruturação produtiva e ofensiva neoliberal, ou ainda, da chamada “pós-modernidade”, é a descaracterização do trabalho como elemento estruturante da sociabilidade humana. Ao observar as mudanças no padrão de produção e organização do trabalho, muitos autores incorrem no equívoco de afirmar que estaríamos vivendo em uma sociedade “pós-trabalho” (ORGANISTA, 2006, p. 10).

Outro aspecto, também relacionado à maneira como são entendidas as relações sociais na ótica “pós-moderna”, é a emergência de uma sociedade civil multifaceta, distante da ancoragem nas relações sociais de produção. Mascara-se, assim, a totalidade sistêmica do capitalismo:

[...] A economia capitalista tradicional foi substituída pela fragmentação “pós-fordista”, em que todo fragmento abre espaço para lutas emancipadoras. As relações de classe constitutivas do capitalismo representam apenas uma “identidade” pessoal entre muitas outras, identidade esta já não “privilegiada” pela centralidade histórica (WOOD, 2006, p. 204).

Essa observação inicial é necessária para apontarmos a centralidade da categoria trabalho no desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. Centralidade que se expressa de duas formas, seja na maneira como entendemos a sociabilidade humana, fundamentada nas relações sociais de produção, tendo por fator determinante o desenvolvimento das forças produtivas, seja na defesa do trabalho como um princípio educativo.

Em *O Capital*, Marx assim define o trabalho:

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre homem e Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para a sua vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, a própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio. Não se trata aqui das primeiras formas instintivas, animais, de trabalho. O estado em que o trabalhador se apresenta no mercado como vendedor de sua própria força de trabalho deixou para o fundo dos tempos primitivos o estado em que o trabalho humano não se desfz ainda de sua primeira forma instintiva. Pressupomos que o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato isolado. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é exigida a *vontade orientada a um fim*, que se manifesta com atenção durante todo o tempo de trabalho, e isso tanto mais quanto menos esse trabalho, pelo próprio conteúdo e pela espécie e modo de sua execução, atrai o trabalhador, portanto, quanto menos ele o aproveita, como jogo de suas próprias forças físicas e espirituais (MARX, 1988, p. 142-143, grifo nosso).

Nos *Manuscritos econômico-filosóficos* essa *vontade orientada a um fim* é descrita como um elemento determinante da genericidade humana, *atividade vital lícida* que diferencia o ser humano dos demais animais (MARX, 2004, p. 116).

Marx, crítico radical da sociedade burguesa, demonstra como essa atividade vital acaba por ser aviltada a partir do surgimento da propriedade privada, sobretudo com o desenvolvimento da ordem burguesa, processo histórico exaustivamente analisado em *O Capital* (MARX, 1988). Porém, nesta obra Marx reitera a centralidade do trabalho no desenvolvimento do gênero humano, apontada nos *Manuscritos de 1844*, ao passo que a crítica à exploração capitalista do trabalho, elemento central em *O Capital*, aparece nos *Manuscritos*, ainda que deles estejam ausentes categorias fulcrais como a mais-valia.

Nos *Manuscritos*, Marx observa a importância da *riqueza das necessidades humanas* na perspectiva socialista, em cuja base se confirmam os poderes humanos e seu enriquecimento. No entanto, na contramão do refinamento das necessidades humanas, desenvolve-se o sistema da propriedade privada, cuja principal tese:

[...] é a auto- abdicação, a abdicação da vida e de todas as necessidades humanas; quanto menos comer, beber, comprar livros, for ao teatro ou ao baile, ao bar, quanto menos cada um pensar amar, teorizar, cantar, pintar, poetar etc., mais *economizará*, maior será a sua riqueza, que nem a traça nem a ferrugem corroerão, o seu capital. Quanto menos cada um for, quanto menos cada um expressar a sua vida, mais *terá*, maior será a sua vida alienada e maior será a poupança da sua vida alienada (MARX, 2004, p. 152).

Como havia observado Marx em passagem anterior nos *Manuscritos*:

O trabalhador torna-se tanto mais pobre, quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador torna-se uma mercadoria tanto mais barata, quanto maior o número de bens que produz. Com a valorização do mundo das coisas aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz apenas mercadoria, produz-se também a si mesmo e

ao trabalhador como uma mercadoria, e justamente na mesma proporção em que produz bens (MARX, 2004, p. 111).

Dois elementos se destacam no que até aqui expusemos. Primeiramente, entendemos que a emancipação do ser humano não é possível em sua plenitude sem que haja a reconciliação com o ser genérico aviltado pelas relações sociais burguesas. A *atividade vital lúcida* deve ser recuperada, mediante a superação do caráter alienado do trabalho na ordem burguesa. Por outro lado, a *riqueza das necessidades humanas* deve ser desenvolvida, superando-se a superfluidade do mundo das mercadorias.

Qual seria o papel da escola diante desses desafios? Resgatar por meio da prática docente *lúcida* e intencional o *ser genérico* corrompido pela prática mercadológica e meritocrática que se tornou hegemônica. Assim, a prática docente deve ser orientada pelo objetivo de radicalizar as necessidades da comunidade escolar, contrapondo-se ao esvaziamento de sentido da vida humana sob o controle do capital.

Equivocam-se aqueles que interpretam como conservadora a definição dada por Saviani ao trabalho educativo como: “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2008, p. 13). Primeiramente, essa definição resgata a centralidade do trabalho como categoria fundamental no processo de humanização, destacando-se, no caso, o trabalho educativo. Por outro lado, essa assertiva é defensável por resgatar a humanidade historicamente produzida como o conjunto de objetivações⁴ a ser desenvolvido por meio da prática docente.

O trabalho é também um elemento central da prática educativa na perspectiva da pedagogia-histórico-crítica pelo destaque a ele atribuído, sendo entendido como um “princípio educativo”. 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; DUARTE, 2012, p. 175).

Isto se torna evidente se retomarmos a primeira parte deste artigo, em que demonstramos a fundamentação das reformas neoliberais da educação na reestruturação produtiva do capital. É claro que ao buscar o controle sobre as constantes crises do capitalismo, tais reformas têm por objetivo inviabilizar a compreensão da prática social pelos indivíduos, sejam eles operários, alunos, ou docentes.

O trabalho como princípio educativo articula a classe trabalhadora, estando ela no chão da fábrica, ou da escola, uma vez que ao combater a divisão burguesa do trabalho, o *homo faber* e o *homo sapiens* não mais se separam. A apropriação do conhecimento historicamente acumulado e sistematizado torna-se crucial para o desenvolvimento humano e a superação da subalternidade imposta aos indivíduos por meio de uma prática social destituída de sentido. Tal conhecimento é superior ao senso comum no qual estão subsumidos, constituindo-se em uma ferramenta que deve ser incorporada por meio do trabalho educativo, ampliando-se no âmbito cultural as capacidades humanas, articuladas dialeticamente à atividade vital característica da espécie. No entanto, em seus estudos, Duarte entende que:

As pedagogias centradas no lema “aprender a aprender” são antes de mais nada pedagogias que retiram da escola a tarefa de transmissão do conhecimento objetivo, a tarefa de possibilitar aos educandos o acesso à verdade. Se no período de luta contra a sociedade feudal, isto é, no período no qual a burguesia constituía-se em classe

revolucionária, ela podia apresentar-se como guardiã e defensora da verdade, o mesmo deixou de acontecer a partir do momento em que essa classe consolidou-se no poder e passou a agir como classe reacionária, isto é, classe que luta contra as forças favoráveis ao avanço do processo histórico de desenvolvimento do gênero humano (DUARTE, 2011, p. 5).

Por questões óbvias a burguesia almeja manter os indivíduos em um nível de alienação tal que sua prática se aproxime da atividade vital dos demais animais, destituída de sentido:

Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais as competências a realidade social está exigindo dos indivíduos (DUARTE, 2003, p. 12).

Ao contrário dessa orientação, a prática docente deve ser pensada a partir do entendimento da função da escola, da função do educador nesta escola. Se a escola corresponde a uma importante objetivação humana, local por excelência para a transmissão do conhecimento técnico-científico e humanístico acumulado historicamente, a prática docente deve ser desenvolvida na perspectiva da formação plena do ser social.

Outro elemento fundamental da pedagogia histórico crítica, apontado na definição do trabalho educativo elaborada por Saviani, é a centralidade da consciência histórica do desenvolvimento humano, o que Gramsci denominou de “conhece-te a ti mesmo” (GRAMSCI, 2006, p. 302).

O momento do “conhece-te a ti mesmo” 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. A catarse, por sua vez, é assim definida por Gramsci:

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. (GRAMSCI, 2006, p. 314).

O momento “catártico” consiste, assim, no ponto de partida de toda a filosofia da *práxis*, coincidindo o processo catártico com a cadeia de sínteses resultante do desenvolvimento dialético (GRAMSCI, 2006, p. 315).

No processo de ensino-aprendizagem propriamente dito, poderíamos esquematizar da seguinte forma: a prática social inicial do professor 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. Ao final do percurso, resultará como ponto de chegada uma nova prática social, fundamentada na catarse, momento em que são incorporados os instrumentos culturais, transformados em ferramentas ativas de transformação social (SAVIANI, 2009, p. 63-5).

À guisa de conclusão

Pelo exposto, é possível afirmarmos que a pedagogia histórico-crítica é um instrumento teórico-prático para a transformação social, propondo uma prática educativa mediadora no interior da prática social, não tendo por ambição institucionalizar-se, adequando-se aos limites dados pela ordem burguesa. Assim sendo, juntamente com Duarte, defendemos que a referência para a educação contemporânea deve ser a formação dos seres humanos na sociedade comunista (DUARTE, 2011, p. 7).

Isso impõe ao educador que se propõe a orientar sua prática nos fundamentos da pedagogia histórico-crítica tomar partido da luta dos trabalhadores, única classe social cujo interesse se identifica com as premissas teóricas para cuja concretização parece faltar o lugar concreto, anunciando por meio da radicalidade de suas necessidades o advento da sociedade comunista⁵, fruto de uma revolução radical, na qual a prática docente adquire o status de práxis revolucionária⁶.

Referências:

- ALVES, G. *A nova degradação do trabalho na era da globalização*. Londrina: Práxis, 1999.
- ANTUNES, R. *Adens ao Trabalho? Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho*. São Paulo: Cortez, 2000.
- _____. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- DUARTE, N. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?* Campinas: Autores Associados, 2003.
- _____. Fundamentos da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G. *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 7-21.
- GENTILI, P. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). *Capitalismo, Trabalho e Educação*. Autores Associados, Campinas, 2005.
- GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. v. 1.
- LIMA, M. R. *Educação, trabalho e hegemonia na Região Metropolitana de Campinas: uma análise da ação estratégica do “terceiro setor” e suas implicações político-pedagógicas*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.
- MARX, K. *O Capital*. Livro Primeiro. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988. v. 1.
- _____. *Manuscritos econômicos e filosóficos*. São Paulo: Martin Claret, 2004.
- MELLO, G. N. de. *Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- ORGANISTA, J. H. C. *O debate sobre a centralidade do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

SAVIANI, D. Transformações do Capitalismo do Mundo do Trabalho e da Educação. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). *Capitalismo, Trabalho e Educação*. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. 41. ed. rev. São Paulo: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. *Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2012.

WOOD, E. M. *Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico*. São Paulo: Boitempo, 2006.

VÁZQUES, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

Notas:

¹ Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, área de pesquisa Filosofia e História da Educação e vinculado ao Grupo de pesquisa HISTEDBR - Grupo de Pesquisa em História, Sociedade e Educação no Brasil - GT da Região Oeste do Paraná, HISTEDOPR. Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas Unicamp, na área de Ciências Sociais na Educação. Graduado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1999). Graduado em História pelo Centro Universitário de Araras (2008). E-mail: eraldo_batista@hotmail.com.

² Graduado em História, mestre em Educação, doutorando em Educação pela UNICAMP, integrante do grupo de pesquisa História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR), bolsista CNPq. lima2782@terra.com.br

³ Saviani (2005) divide o período de emergência ou hegemonia da visão produtivista em duas etapas: a primeira vai de 1950 a 1970, caracterizando-se pela organização da educação de acordo com os ditames do taylorismo-fordismo, por meio da “pedagogia tecnicista”, culminando na Lei n. 5.692/1971; a segunda etapa tem início no final da década de 1980, sendo marcada pela influência toyotista (p. 23).

⁴ A humanidade se expressa na produção material e simbólica do ser humano. É no mundo objetivo que o homem se manifesta como verdadeiro *ser genérico*, sendo esta produção sua vida genérica ativa. Ao defrontar-se com a natureza e transformá-la por meio do trabalho, a vida genérica do homem se expressa tanto em sua ação intencional quanto no produto que dela resulta (MARX, 2004, p. 117).

⁵ Em *A questão judaica* Marx afirma que as revoluções necessitam de um elemento *passivo*, de uma base material. Assim sendo, a teoria só se realiza em uma nação caso corresponda à realização de suas necessidades. Isto nos leva à conclusão de que “uma revolução radical só pode ser a revolução de necessidades radicais, cujas premissas e lugares de origem parecem faltar completamente” (MARX, 2005, p. 98).

⁶ Para Vázquez (2007), é necessário que o homem comum saia da cotidianidade e se eleve ao plano reflexivo da atitude filosófica, nutrindo uma verdadeira práxis revolucionária. Pois o lado prático-utilitário do homem comum e seu ponto de vista coincidem com o da produção capitalista, sendo o prático aquilo que é produtivo, ou seja, que produz mais valia. O que se reflete na política, quando o homem comum é chamado a se inserir de maneira prática, “tornando-se a política uma profissão” (*politicismo prático*). Por outro lado a despolitização leva ao *apoliticismo*, ambos levando-o ao afastamento de uma verdadeira atividade política e de uma práxis revolucionária (p. 33-34).

Recebido em: 02/2014

Publicado em: 05/2015.