

A EDUCAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA: DE MARX A SAVIANI

CAMILA CASTELLO BRANCO DE ALMEIDA PORTO¹

Resumo

O presente artigo traz um estudo bibliográfico sobre a educação na perspectiva da classe trabalhadora, abordando, de maneira breve, a conjuntura histórica da sua formação antes da Revolução Industrial até a contribuição teórica de Marx e Engels na construção de uma educação revolucionária. A partir disso, são também expostas as contribuições de Gramsci com o princípio educativo do trabalho e de Saviani com a pedagogia histórico-crítica. Dessa forma, com este estudo, espera-se colaborar para a construção de uma educação que revele a realidade social em suas múltiplas determinações, com o objetivo de formação de sujeitos históricos e atuantes na sociedade.

Palavras-chave: Politécnica. Pedagogia histórico-crítica. Educação. Classe trabalhadora.

Abstract

EDUCATION OF THE WORKING CLASS: FROM MARX TO SAVIANI

This article brings a bibliographical study about education in the working class point of view, briefly addressing the historical context of its formation before the Industrial Revolution up to the theoretical contribution of Marx and Engels in the building of a revolutionary education. From this, we also expose Gramsci's contribution to work as an educational principle and Saviani's historical-critical pedagogy. Therefore, we expect to contribute to the construction of an education that reveals the social reality in its multiple determinations, with the objective of building historical and active subjects in society.

Keywords: Polytechnic education. Historical-critical pedagogy. Education. Working class.

¹ Licenciatura plena em Educação Física - UFRRJ/ Mestrado em Educação - UFF/Docente de Educação Física - IFPR

O objetivo daqueles que lutam contra o modo de produção capitalista, contra a propriedade privada e, conseqüentemente, contra a divisão da sociedade em classes é a emancipação humana, condição esta que só poderá ser alcançada com a abolição da propriedade privada e a divisão social do trabalho, ou seja, quando não tivermos mais trabalhadores e não trabalhadores, quando todos os homens forem responsáveis pela produção da própria existência. A existência humana é definida a partir do trabalho, que, ontologicamente, caracteriza-se pela ação transformadora exercida pelo homem de acordo com suas necessidades ou finalidades individuais e coletivas.

O que faz do indivíduo um ser genérico, isto é, um representante do gênero humano, é a atividade vital, a qual é definida por Marx como aquela que assegura a vida de uma espécie. No caso dos seres humanos, sua atividade vital, que é o trabalho, distingue-se daquelas de outras espécies vivas por ser uma atividade consciente que se objetiva em produtos que passam a ter funções definidas pela prática social. (SAVIANI, 2012, p. 20).

Portanto, a concretização efetiva do trabalho humano é a sua objetivação, e é no processo de objetivação do trabalho humano que o homem se faz homem e se distingue da natureza enquanto um ser social que a planeja e transforma materialmente. O produto do trabalho torna-se o resultado da “objetivação da vida genérica do homem, pois este se desdobra não só intelectualmente, como na consciência, mas ativa e realmente, e se contempla a si mesmo num mundo criado por ele” (MARX, 1985 apud SAVIANI, 2012, p. 21).

As necessidades humanas podem ser objetivas e/ou subjetivas. No decorrer de sua existência, os homens criam novas necessidades e, com isso, novas formas de se apropriar da natureza e produzir a vida.

O avanço do processo de humanização pode ser compreendido, pois, como a diferenciação e a complexificação das objetivações do ser social. O trabalho aparece como a objetivação primária e ineliminável do ser social, a partir da qual surgem, através de mediações cada vez mais complexas, as necessidades e as possibilidades de novas objetivações. (NETTO; BRAZ, 2011, p. 50).

Para materializar novas possibilidades de objetivações, o homem, ao longo do tempo, introduziu novas técnicas e novos conhecimentos para conseguir apropriar-se da natureza e suprir suas necessidades. Desse modo, cada sociedade tem o modo de produzir a vida a partir das condições materiais, sociais, culturais e históricas acumuladas até aquele momento, ou seja, “modificam-se, ao longo da história da humanidade, as formas de produção material da vida social e, por conseguinte, as condições materiais de existência nas quais vivem os homens” (NETTO; BRAZ, 2011, p. 45).

Dessa forma, na sociedade capitalista, com a introdução da maquinaria no processo de produção material, o trabalho assumiu um sentido negativo, que desumaniza o próprio homem. A máquina incorpora o saber, a força, o processo humano na produção de mercadorias e se transforma em um monstro mecânico. Passa a ser sujeito da produção, e o homem, mero apêndice.

No sistema de máquinas tem a indústria moderna o organismo de produção inteiramente objetivo, que o trabalhador encontra pronto e acabado como condição material de produção. (MARX, 1978). O instrumental do trabalho convertido em maquinaria substituiu a força humana por forças materiais e a rotina empírica pela aplicação científica. (KUENZER, 2010, p. 44).

É a ciência, inclusive, que desempenha papel determinante no processo de incorporação do saber e fazer do homem pelas máquinas. A ciência se transformou de força e potência espiritual em força material, ou seja, na associação com a indústria, virou meio de produção.

Dessa forma, com o processo de expropriação do saber e trabalho humano e a consequente exploração do trabalhador pelo capitalista, surge o trabalho alienado, no qual o trabalhador não se reconhece no processo de produção e no objeto de sua criação.

Esta alienação se dá em dois planos: o subjetivo e o objetivo. Considerada do ângulo subjetivo, a alienação significa o não reconhecimento de si nos seus produtos, na sua atividade produtiva e nos demais homens, que lhe surgem como seres estranhos e exteriores a si. Independente do que possa sentir o operário, a alienação tem um conteúdo objetivo, evidenciado pela sua pauperização material e espiritual em contraste com a riqueza que produz; o trabalho alienado, além de produzir mercadoria, produz a força de trabalho como mercadoria; o produto do trabalho se traduz em puro meio de subsistência e não em atividade vital; o operário é separado do seu produto e dos meios de produção, que são apropriados pelo capitalista. (KUENZER, 2010, p. 33).

Esse processo de desumanização acontece porque toda a produção na sociedade dividida em classes é apropriada pelos dominantes e, aos dominados, é imposta a tarefa de vender sua força de trabalho em troca de um salário para prover sua subsistência e, em pequena escala, ter acesso aos produtos que eles mesmos produziram. É uma imposição do capital porque, mesmo que, juridicamente, aqueles que não possuem os meios de produção sejam livres para vender ou não sua força de trabalho, a única maneira de ter acesso minimamente aos produtos e serviços que garantam a sua subsistência é vendendo a sua capacidade de trabalho. Instala-se, assim, o processo de submissão real do trabalho ao capital, ou seja, o produto do trabalho humano na sociedade capitalista se transforma em mercadoria e é incorporado ao capital, não

pertencendo ao trabalhador que o produziu. Como consequência, elide a possibilidade da emancipação humana.

Tirar do homem a condição originária de se produzir enquanto homem – ou seja, de todo homem poder apropriar-se pelo trabalho em relação com os demais homens, da natureza para transformá-la em seu benefício, ou romper com esta relação originária sob a forma capitalista privada de apropriação – é tirar e eliminar as condições de existir do homem. (FRIGOTTO, 2010, p. 86).

Porém, não só os trabalhadores apresentam essa condição de alienação. Os não trabalhadores também são subsumidos pela classe e sofrem com a unilateralidade. Desse modo,

tudo o que se manifesta no operário como atividade de expropriação, de alienação, se manifesta no não trabalhador como estado de apropriação, de alienação, e a imoralidade, a monstruosidade, o hilotismo, são, conjuntamente, dos operários e dos capitalistas, e se um poder desumano domina o operário, isso também vale para o capitalista. Quem frui a riqueza, de fato, se realiza como ser efêmero, irreal, débil, um ser sacrificado e nulo, que considera a realização humana como realização da sua desordem, do seu capricho, das suas ideias arbitrárias e extravagantes (MARX, 1952 apud MANACORDA, 2010, p. 86).

Portanto, para que todos os homens, explorados e exploradores, possam alcançar uma condição de emancipação humana e de omnilateralidade, deve-se mudar radicalmente as relações sociais atuais de produção da vida. Quer dizer, a atividade laboral deve ser autorrealizadora, na qual a atividade vital do homem – o trabalho – seja efetivamente a objetivação das necessidades humanas. Somente assim será possível lançar mão de um desenvolvimento omnilateral, total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação. Para tal, a superação da propriedade privada e, conseqüentemente, da sociedade capitalista é condição indispensável, o que

não significaria a abolição do trabalho, nem mesmo o abandono da riqueza material e espiritual produzida pelo trabalho alienado, mas sim a superação dessa forma histórica da atividade humana que é o trabalho alienado pela sua transformação em autoatividade. Isso significa uma mudança de quatro aspectos da atividade humana: a relação do sujeito com os resultados da atividade humana, a relação do sujeito com sua própria atividade, a relação do sujeito consigo mesmo como ser genérico, isto é, representante do gênero humano, e a relação do sujeito com os outros sujeitos (SAVIANI, 2012, p. 23).

Como dito anteriormente, a existência do homem não é garantida pela natureza, mas, de fato, pelo próprio homem, já que ele precisa produzir sua própria existência através do trabalho, e no ato de trabalhar acontece, concomitantemente, o ato educativo. Portanto, “a origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo” (SAVIANI, 2007b, p. 154). Pode-se afirmar ainda que, se é o trabalho que garante a existência humana, a maneira como o trabalho está presente na sociedade afeta diretamente a existência humana. Então, ao longo da história, o modo de produzir a vida de uma sociedade interfere na forma como o homem se faz humano, e a escola, como não está isolada dentro da sociedade e está diretamente relacionada ao trabalho, conseqüentemente sofre o mesmo processo, ou seja, o modo como a sociedade produz sua existência determina diretamente o modelo de educação oferecido.

No início do processo histórico de humanização do homem pelo trabalho, a educação realizava-se como decorrência imediata da produção material e da apropriação coletiva dos meios de existência humana. Nesse período, anterior à divisão social do trabalho, a produção e reprodução da vida social se realizava em níveis tão pouco desenvolvidos que não exigia outras formas de educação que não a do simples convívio. (DUARTE, 2012, p. 41).

A primeira instituição que poderíamos nomear de escola, local específico para a educação, só foi aparecer nas cortes dos primeiros estados da Mesopotâmia e do vale do Nilo até chegar na Grécia e em Roma. Na verdade, é no interior das famílias eminentes que nascem as primeiras escolas públicas, ou seja, abertas aos jovens de várias famílias que se interessavam, cada vez mais, pela vida pública e se caracterizam por esse conteúdo específico. “Uma família em que a divisão do trabalho cria a figura social da ama feminina ou masculina, [...], sendo esta a primeira figura histórica de educador.” (MANACORDA, 2010, p. 128).

Naquela época, a escola, qualquer que fosse o aspecto e conteúdo que assumisse, era lugar de formação dos filhos das classes dominantes e as classes subalternas eram excluídas desse processo de escolarização. As crianças e jovens pertencentes à classe trabalhadora recebiam outra formação, porém em espaços não tão estabelecidos como a escola. No entanto, isso não significa que elas não se formassem.

Na realidade, formam-se, não no interior de um lugar específico aos jovens, ou escolas, mas sim na aprendizagem prática, no contato direto e constante com os adultos, numa participação imediata em sua vida e atividade. Trata-se, pois, de uma verdadeira e autêntica formação no trabalho, que, também aqui, pode surgir ou no interior da família, nos casos em que esta coincida com a oficina, ou numa oficina externa à

família, obediente ao respeito a normas de validade pública e comunitária que, através dos séculos, veremos estabilizadas pelos vários *collegia* ou *universitates* ou corporações nos seus estatutos. [...] Em resumo, a prática artesanal, a aprendizagem do ofício, nunca foi uma escola, mas o próprio trabalho no ofício; nunca o lugar para crianças assistidas pelos adultos, nisso especificamente qualificados, mas, pelo contrário, a admissão das crianças no local de adultos. (MANACORDA, 2010, p. 130).

Por muito tempo, na sociedade dividida em classes² pela divisão social do trabalho, foi dessa maneira dicotômica que se deu a educação das classes dominantes e subalternas. As diferenças entre elas estavam presentes nos princípios, conteúdos, métodos, em suma, na proposta de formação de seus jovens. “A primeira compreendia a educação para as artes imediatas do domínio – armas e políticas para alguns e, para outros, as ciências teóricas [...]; a segunda compreendia as várias atividades manuais e um mínimo de noções a elas intimamente ligadas.” (MANACORDA, 2010, p. 130-131).

Apenas com a Revolução Industrial, surge o fato verdadeiramente novo de estruturar-se também a formação do produtor como ‘escola’ ou lugar dos jovens, de cuja organização se ocupam não mais determinadas classes, mas toda a sociedade civil, por meio do Estado. (MANACORDA, 2010, p. 132).

Essa mudança quanto à função da escola na sociedade industrial ocorre uma vez que, com o surgimento da sociedade capitalista, a vida urbana e industrial se sobrepôs à rural e agrícola, tornando a cidade lugar comum a proprietários e não proprietários dos meios de produção, sendo necessária a “adequação” de todos aos novos modos de vida dessa sociedade.

Sendo assim, em uma sociedade de classes, na qual tanto os filhos da classe burguesa e trabalhadora precisavam passar pela escola por conta da necessidade de aprender, minimamente (no caso dos trabalhadores), os códigos linguísticos, matemáticos, disciplinares e técnicos para assumirem postos no processo produtivo e para se inculcarem dos valores da sociedade burguesa, a escola tornou-se um espaço em comum e obrigatório para as duas classes.

Nesse momento, a sociedade capitalista se pôs em contradição, pois a ciência como conhecimento se transforma de potência espiritual em potencial material, objetivando-se em meio de produção, e, como tal, deveria ser propriedade privada da classe dominante para que esta pudesse manter sua dominação. Porém, os trabalhadores sem acesso aos conhecimentos científicos não produzem, pois não

2 A compreensão de organização social de Karl Marx e Friedrich Engels se baseia nas relações de produção presentes na sociedade, seja pré-capitalista, seja capitalista. Nesse caso, ao longo da história, a polarização entre os produtores da riqueza (escravos, servos, trabalhadores) e os proprietários dos meios de produção (a terra, a indústria, as ferramentas, as máquinas, os recursos materiais) caracteriza um tipo de sociedade, um modo de produção.

conseguem operar as máquinas e executar as novas tarefas impostas pela introdução da maquinaria no processo produtivo. Dessa forma, uma das maneiras encontradas pelos capitalistas para minimizar esse problema foi parcializar a produção das mercadorias, dividindo também o trabalhador que se especializa em determinadas funções do trabalho produtivo. Ao negar o conhecimento da produção de mercadorias na sua totalidade, causa a separação entre o trabalho intelectual e o manual, dissociando o trabalho da vida e, conseqüentemente, impedindo o trabalhador de produzir sua própria existência como ser histórico, material e social. Esse fato torna-se imprescindível para a manutenção da divisão da sociedade em classes.

Sendo assim, a obrigatoriedade de instrução intelectual mínima para os trabalhadores acontece para educar moralmente e para o trabalho. A escola deixa de ser um espaço de não trabalho, de ócio e se transforma em um espaço de propagação da ciência (que virou meio de produção) e da moral e da disciplina, que já não é garantida na aprendizagem do ofício, como na manufatura e no trabalho artesanal, pois o saber do trabalho foi incorporado pelas máquinas.

O característico, nesse processo, é que a estrutura educativa, consolidada em milênios, se estende das classes privilegiadas (e se degrada) às classes subalternas, levando-lhes seu tipo de organização, suas tradições e seus métodos. Isso não ocorre apenas pelo fato da força de inércia própria de todas as estruturas existentes, ou pelo fato de que a classe dominante tende a destruir as estruturas ou instituições típicas das classes subalternas (como faz concretamente com a prática artesanal) para impor suas próprias estruturas; corresponde, porém, à inevitável e objetiva necessidade de expandir as aquisições, antes exclusivas ou sagradas da ciência, que, quanto mais se converte de especulativa em operativa, tanto mais tem necessidade de expandir-se e de entrar difusamente no processo produtivo. (MANACORDA, 2010, p. 132).

Isso não significa que, a partir desse momento, burgueses e trabalhadores começaram a receber a mesma educação. Pelo contrário, a escola reproduz a luta de classes. Quer dizer apenas que os trabalhadores tiveram que começar a frequentar um local específico e formal para terem uma formação que lhes permitisse trabalhar nas fábricas e ser disciplinados.

Dessa forma, como não era mais possível restringir o acesso à educação escolar, negando o acesso ao conhecimento acumulado historicamente à classe trabalhadora, foi preciso dissimular essa educação a ponto de fingir que os saberes elaborados eram oferecidos a todos de forma igualitária. Entretanto, na prática, eram utilizadas várias estratégias para não ofertar aos trabalhadores uma educação que possibilitasse uma visão crítica da realidade e que desvelasse a sua condição de explorado.

Esse processo continua atualmente, e podemos pensar em vários exemplos desse processo lento e gradual de privação à educação de qualidade para a classe trabalhadora, como o sucateamento das escolas públicas, a desvalorização e precarização do trabalho docente, a implantação do currículo mínimo, a aplicação de avaliações meritocráticas, a política de aprovação automática, dentre tantas outras ações que, em vez de promoverem um aumento na qualidade de ensino, disfarçadamente têm o objetivo oposto.

Assim, para afastar as classes populares, já não se atua por exclusão, por oposição absoluta, aqueles que estão dentro do sistema escolar e os que ficam de fora, isto é, na fábrica e no campo: procede-se por sábias gradações e sabiamente dissimuladas, que vão dos estabelecimentos, seções, disciplinas ligadas às melhores possibilidades de êxito posterior, tanto escolar como social, até os diferentes graus de relegação. A discriminação das classes populares faz-se pouco a pouco, com brandura – e assim se consegue dissimulá-la melhor. (SNYDERS, 2005, p. 21).

Fica claro que há uma separação entre a formação burguesa, voltada para o ensino livresco e desinteressado, e a formação proletária, com ênfase na prática e na aprendizagem profissional. Essa separação é garantida por uma dualidade estrutural que determina o tipo de educação a que cada classe terá acesso.

A escola, daquela estrutura reservada aos jovens das classes privilegiadas, converteu-se cada vez mais numa escola aberta também aos jovens das classes subalternas. A velha aprendizagem artesanal desapareceu, e o vazio por ela deixado foi ocupado pelo ensino elementar e técnico-profissional e pelo novo aprendizado do trabalho, representado pelas escolas de fábrica. Mas a antiga discriminação de classe continua a manifestar-se, mais ou menos acentuada nos vários países, com duas linhas de fratura: uma, 'horizontal', entre os que deixam precocemente as estruturas escolares para ingressar nas estruturas de trabalho, e os que naquelas permanecem ulteriormente para adquirir a ciência; a outra, 'vertical', entre os que estudam na escola desinteressada da cultura, e os que estudam na escola profissional da técnica. (MANACORDA, 2010, p. 138).

As desigualdades sociais e escolares acontecem de acordo com a divisão social do trabalho, e, portanto, as finalidades da escola para cada classe social vão ser diferentes e servirão, a princípio, para manter e reforçar o papel de cada uma no processo produtivo.

As diferentes direções em relação às quais a escola orienta os alunos não correspondem a talentos, capacidades, dotes, mas sim à proporção de mão de obra, de funcionários qualificados, de dirigentes que a sociedade estabelecida calcula como necessária ao seu funcionamento e reprodução. Portanto, os conceitos de inadaptação, com o seu fundo

médico, patológico, essencialmente individualista, são absolutamente incapazes de descrever, de explicar os insucessos escolares – insucessos em massa, fracassos da dimensão da sociedade, fracassos pretendidos e fabricados por essa sociedade por serem indispensáveis à sua conservação. (SNYDERS, 2005, p. 27).

O objetivo da burguesia ao oferecer uma escolarização de má qualidade, além de promover o fracasso escolar em massa, é não permitir que a classe trabalhadora tenha acesso aos conhecimentos e aos saberes que poderiam formar uma massa de trabalhadores críticos e potenciais revolucionários. A burguesia, na verdade, reconhece a escola como um espaço de potencial formador e transformador e, portanto, se bem apropriada pelos trabalhadores, uma ameaça à sua manutenção no poder. Por isso,

O capitalismo exige que a escola lhe forme trabalhadores que se saibam vulneráveis; espera-se, devido à sua formação restrita, que não venham a revelar-se demasiado exigentes em matéria de salários, proporcionam-lhes o mínimo possível de instrumentos intelectuais que os ajudem a questionar o sistema – a começar pelos que nascem diretamente da qualificação dentro do trabalho. Resumindo, tanto a quantidade como a qualidade da mão de obra formada são determinadas pelos interesses a curto prazo dos monopólios. (SNYDERS, 2005, p. 97).

Essa é a atual concepção burguesa de educação, que diferencia e particulariza para manter a sua dominação e o seu processo de acumulação. A parcialização e hierarquização dos conhecimentos se estendem do processo produtivo para o âmbito educacional. Na sua proposta de educação, “o ensino profissional é destinado àqueles que devem executar, ao passo que o ensino científico-intelectual é destinado àqueles que devem conceber e controlar o processo” (SAVIANI, 2003, p. 138).

Nessa perspectiva, mantém-se estabelecida a dicotomia entre o trabalho intelectual e manual, na qual o primeiro é destinado aos filhos da classe burguesa e o segundo aos filhos da classe trabalhadora. Sendo assim, com o horizonte bem longe do ideal da emancipação humana.

Diante desse quadro apresentado, é preciso que os trabalhadores reivindiquem e lutem por uma educação emancipadora, com professores bem qualificados e valorizados, escolas com melhores infraestruturas etc. Assim como os educadores, no compromisso de travar na escola uma luta a favor da classe trabalhadora, os trabalhadores devem desvelar o caráter contraditório e desigual da sociedade capitalista, levando para dentro da escola o que está presente na vida material das crianças, para que elas se reconheçam dentro desse espaço e da sociedade, entendendo dessa forma que

escola não é o feudo da classe dominante; ela é terreno de luta entre a classe dominante e a classe explorada; ela é o terreno em que se defrontam as forças do progresso e as forças conservadoras. O que lá se passa reflete a exploração e a luta contra a exploração. A escola é, simultaneamente, reprodução das estruturas existentes, correia de transmissão da ideologia oficial, domesticação – mas também ameaça à ordem estabelecida e possibilidade de libertação (SNYDERS, 2005, p. 102).

A escola nem é um local de vitória, de libertação já assegurada, nem o órgão votado à repressão, o instrumento essencial da reprodução; segundo as relações de força, acompanhando o momento histórico, ela é uma instabilidade mais ou menos aberta à nossa ação. (SNYDERS, 2005, p. 103).

Como um espaço de disputa entre classes com interesses antagônicos, a escola faz parte de uma luta para além dos seus muros, isto é, uma luta por projetos de sociedades diferentes, que está inserida em todas as esferas e relações sociais. Dito isso, é preciso que fique claro que “a luta pela escola nunca pode estar separada das lutas sociais no seu conjunto, da luta de classes na sociedade total, da luta contra a divisão em classes” (SNYDERS, 2005, p. 104).

A luta de classes que permeia a escola tem como principais embates os projetos político-pedagógicos das classes antagônicas, que representam os divergentes projetos societários da burguesia e do proletariado. Nesse sentido, a proposta burguesa de educação, como vimos anteriormente, a partir de uma divisão social e técnica do trabalho, visa formar os trabalhadores de maneira precária e utilitária para atender à demanda imediata do capital. Quanto mais fragmentada, flexível e superficial for essa formação, mais facilmente a classe trabalhadora será disciplinada e explorada. Para alcançar esse objetivo, uma das estratégias é difundir e implantar nas escolas as chamadas “pedagogias do aprender a aprender”, nas quais estão incluídas as propostas da escola nova, do construtivismo, da pedagogia das competências, da pedagogia de projetos, do professor reflexivo etc. Essas pedagogias têm em comum o fato de não privilegiarem a transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados aos alunos, dificultando a compreensão da realidade além da aparência. Em vez disso, os acontecimentos cotidianos da vida dos alunos ganham centralidade nas suas propostas, de modo que o entendimento da totalidade social seja limitado ou dificultado. Duarte (2008) sintetiza quatro princípios das pedagogias do “aprender a aprender”, que, conseqüentemente, caracterizam-nas como concepções burguesas de educação.

O primeiro desses princípios é o de que aprender sozinho é melhor do que aprender com outras pessoas. O segundo é o de que a tarefa da educação escolar não é a de transmissão do conhecimento socialmente

existente, mas a de levar o aluno a adquirir um método de aquisição (ou construção) de conhecimentos. O terceiro princípio é o de que toda atividade educativa deve atender aos e ser dirigida pelos interesses e necessidades dos alunos. O quarto princípio é o de que a educação escolar deve levar o aluno ‘aprender a aprender’, pois somente assim esse aluno estará em condições de se adaptar constantemente às exigências da sociedade contemporânea, a qual seria uma sociedade marcada por um intenso ritmo das mudanças. (DUARTE, 2008, p. 215).

Resumidamente, o aluno deve construir o conhecimento sozinho de acordo com suas necessidades imediatas e interesses cotidianos, a fim de, autonomamente, conseguir se adaptar às diferentes situações e demandas da sociedade contemporânea e do seu trabalho produtivo flexível. O resultado dessa formação é um trabalhador flexível e autonomamente criativo para manter sua condição de explorado na sociedade capitalista.

Exatamente por essas características, essas propostas pedagógicas de educação burguesas são bastante criticadas pelos intelectuais marxistas, pois estes entendem que o papel principal da escola é a transmissão do conhecimento em suas formas mais desenvolvidas, visto que o conhecimento científico tornou-se meio de produção na sociedade capitalista ao ser objetivado nas máquinas e em todo processo produtivo. Desse modo, para Duarte (2012), “a transmissão do conhecimento científico, artístico e filosófico pela escola é de grande importância quando se tem a perspectiva da formação dos indivíduos na direção caracterizada por Marx, ou seja, da constituição da individualidade livre e universal” (DUARTE, 2012, p. 154). Além disso, “o papel da educação escolar na luta pelo socialismo define-se pela importância do conhecimento na luta contra o capital e na busca da formação plena do ser humano. Lutar pelo socialismo é lutar pela socialização da propriedade dos meios de produção” (DUARTE, 2012, p. 153).

Todavia, como a escola é um espaço em disputa na luta de classes, à burguesia não interessa fornecer esse tipo de formação aos filhos dos trabalhadores. O acesso ao conhecimento de modo a compreender suas relações com a totalidade do processo produtivo e para uma formação humana desinteressada, no sentido gramsciano, deve ser restrito aos filhos da burguesia, pois estes vão ocupar os cargos de maior complexidade intelectual para dirigir, planejar e controlar o trabalho dos trabalhadores no processo produtivo.

Na busca em avançar nesse embate de concepções pedagógicas opostas, os intelectuais orgânicos da classe trabalhadora têm as bases do seu projeto educacional na teoria marxista e apontam para uma educação que contribua na superação do modo de produção capitalista. Para Saviani,

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 pedagógicos-didáticos que movimentarão um novo éthos educativo voltado à construção de uma nova sociedade, uma nova cultura, um novo homem (SAVIANI, 2012, p. 81).

Para contrapor essa proposta de educação da burguesia e pensar em uma alternativa educacional de cunho socialista, ou seja, de transição para uma sociedade comunista, na qual seriam abolidas as classes sociais e, portanto, seria permitido a todos os homens alcançar a omnilateralidade, os pensadores marxistas e socialistas lançam mão da obra de Karl Marx para procurar, em seus escritos, diretrizes para uma pedagogia socialista. No entanto, é sabido que Marx não se dedicou efetivamente à questão da educação em sua obra. Em alguns dos seus trabalhos, no entanto, encontram-se indícios de suas ideias sobre o tema.

Cronologicamente, Manacorda (2010), na obra *Marx e a pedagogia moderna*, destaca três momentos para analisar os poucos escritos de Marx sobre a educação. O primeiro momento (1847-1848) é a partir do texto do *Manifesto Comunista*, que indica o ensino gratuito e público para todas as crianças, a abolição do trabalho infantil na forma recorrente nas fábricas da época e a unificação do ensino à produção material. Já é possível perceber que, para Marx, o trabalho produtivo nas fábricas não deve excluir as crianças, porém deve ser feito de outra maneira e, sobretudo, com a interface do ensino intelectual. É importante ressaltar que Marx não defende o trabalho infantil tal como acontecia nas fábricas inglesas no século XIX, de forma degradante e nociva à saúde. Ao contrário, defende que uma inserção gradativa no trabalho produtivo, em conjunto com o ensino intelectual e os exercícios físicos formarão o homem revolucionário.

Na visão de Marx, a união entre instrução e trabalho industrial não tinha por objetivo simplesmente o aumento de produtividade, mas seu principal objetivo deveria ser o de *formação omnilateral do homem*, uma formação integral que exigia a rejeição quer 'de toda reminiscência romântica anti-industrial', quer de toda didática baseada no jogo e em 'outras atividades estúpidas', como bem destaca Manacorda (1989, p. 298). (LOMBARDI, 2008, p. 14).

No segundo momento (1866-1867), destaca-se o texto “Instruções aos delegados do Conselho Geral Provisório do I Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores”, no qual Marx define ensino como três grupos:

Primeira: ensino intelectual;

Segunda: educação física, dada nas escolas e através de exercícios militares; Terceira: adestramento tecnológico, que transmita os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção e que, ao mesmo tempo, introduza a criança e o adolescente no uso prático e na capacidade de manejar os instrumentos elementares de todos os ofícios.

Com a divisão das crianças e dos adolescentes dos 9 aos 17 anos em três classes deveria estar vinculado um programa gradual e progressivo de ensino intelectual, físico e tecnológico...

A união do trabalho produtivo remunerado, ensino intelectual, exercício físico e adestramento politécnico elevará a classe operária acima das classes superiores e médias. (MANACORDA, 2010, p. 48).

Nesse texto, novos elementos são abordados quanto ao objetivo do ensino da classe trabalhadora. O aparecimento da Educação Física através de exercícios militares é uma novidade e traz a preocupação de Marx em relação ao cuidado com o preparo físico dos trabalhadores. Para além disso, destaca o adestramento tecnológico, o qual não foi incluído diretamente no ensino intelectual, mas não o exclui e, ainda sim, prevê a parte prática e instrumental na sua aprendizagem.

A instrução combinada com o trabalho produtivo seria mais uma das expressões da relação entre teoria e prática. Esta relação tem sua dimensão prática, pois enquanto a teoria serve de guia de ação, a atividade prática constitui o fundamento de todo conhecimento. O homem se completa, se aperfeiçoa teoricamente, à medida que estabeleça esta relação sempre de maneira consciente.

Portanto, no ensino politécnico, não é suficiente apenas um domínio das técnicas; faz-se necessário dominá-las a um nível intelectual. Além da iniciação no manejo das ferramentas básicas utilizadas nas diversas atividades de trabalho, é fundamental permitir à criança e ao jovem o acesso aos conhecimentos necessários à compreensão científica do objeto em estudo, seja ele uma máquina, um fenômeno da natureza ou uma relação socialmente produzida. Para compreender o funcionamento dos recursos tecnológicos, Marx recomenda partir sempre das simplificações, reduzindo os mecanismos complicados a seus princípios básicos, privilegiando a transmissão dos princípios gerais e dos conceitos científicos utilizados com mais frequência. Nestas indicações, está presente a preocupação de Marx com a definição do caráter do ensino politécnico, no sentido de conferir-lhe um nível de reflexão e abstração necessário à compreensão da tecnologia, não apenas na sua aplicação imediata, mas na sua dimensão intelectual. (MACHADO, 1989, p. 129).

No terceiro momento (1875), o texto de Marx é uma intervenção no programa de unificação dos dois partidos operários alemães, conhecido como “Crítica ao Programa de Gotha”, no qual ele examina a proposta de educação do novo partido. Nessa intervenção, Marx questiona a possibilidade de uma educação popular para todas as classes, deixando subentendido que não é possível, na sociedade atual, burguesa, ser oferecida uma educação que contemple as duas classes. Ainda nos escritos da “Crítica”, Marx reforça a ideia de que as crianças devem estar presentes no trabalho produtivo da fábrica, porém de maneira distinta à da época, criticando a proposta de proibição de trabalho infantil no programa do partido. Para ele, é na fábrica que saem as ideias que, contraditoriamente, irão proporcionar uma educação revolucionária para os trabalhadores, “possibilitando tanto o conhecimento da totalidade das ciências como das capacidades práticas em todas as atividades produtivas” (LOMBARDI, 2008, p. 13).

Resumidamente, são essas as referências marxianas sobre a educação e o ensino da classe trabalhadora. Ensino gratuito, laico e público, com a superação da dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho manual, sob as bases tecnológicas do processo produtivo, além da Educação Física e com a participação das crianças e adolescentes no processo produtivo da fábrica, de maneira gradual e concomitante com o ensino intelectual. A partir dessas ideias, intelectuais marxistas fizeram suas interpretações e contribuições para a construção de uma pedagogia marxista.

Dentre eles, destaca-se Antonio Gramsci, pensador italiano que foi preso durante o período fascista no seu país e morreu no cárcere. Gramsci escreveu seus principais trabalhos durante o período em que esteve preso, a partir de cartas e anotações que trocava com a família. Especificamente sobre educação, Gramsci propôs a escola unitária. Para o autor,

do ponto de vista teórico-cultural, a primeira grande questão era integrar teórica e praticamente o mundo do trabalho com o mundo da cultura; a ciência produtiva com a ciência humanista; a escola profissionalizante com a escola desinteressada. Essa questão devia ser resolvida radicalmente e, para que isso ocorresse, o ponto de partida devia ser unitário. [...] se o ponto de partida da epistemologia não fosse integrado, jamais aquela filosofia se livraria do bipolarismo ou da dicotomia. Este unitário ponto de partida obviamente, era, na concepção gramsciana, o trabalho industrial moderno, a fábrica. [...] Essa concepção epistemológica constituía, para Gramsci, a sólida base teórica para pensar coerentemente uma sociedade, uma cultura e uma escola realmente unitárias e modernas (NOSELLA, 2010, p. 65).

Assim como Marx, Gramsci considera o trabalho produtivo moderno determinante para a educação da classe trabalhadora, porém existe uma grande diferença entre suas propostas, pois se, para Marx, as crianças deveriam frequentar as fábricas e participar do processo produtivo aliando o ensino intelectual a essa prática, Gramsci considera que o trabalho deva ser um princípio educativo. Dessa forma,

o trabalho moderno se une à escola quando consegue inspirar nesta seu espírito de laboriosidade, seu método disciplinar produtivo e de precisão, sua ética de solidariedade universal com os interesses objetivos de todos, sua lógica produtiva de organização de muitos para um só fim. Esse fim, obviamente, deverá ser diferente, pois escolas produzem algo diferente das fábricas, como, aliás, também estas não produzem todas a mesma coisa. A escola produz fundamentalmente trabalho intelectual; a fábrica, trabalho material. Ou seja, a organicidade entre fábrica e escola ocorre (deve ocorrer) em nível de método (no sentido mais profundo) e não em nível de técnicas ou de fim imediato. Em outras palavras, a escola se inspira no trabalho industrial moderno como seu princípio pedagógico, não certamente deixando de ser escola (nem parcialmente) e sim concretizando-se como uma escola historicamente moderna. [...] E os operários quando vão à escola, não vão para continuar a produzir os mesmos produtos que na fábrica [...]. Assim, a escola fica escola e a fábrica fica fábrica, só que a primeira torna-se 'escola do trabalho' enquanto pertence espiritualmente ao mundo do trabalho e pelo trabalho é inspirada; e a oficina torna-se oficina de trabalhadores 'intelectuais' porque passou a ser oficina iluminada, humanizada e potenciada pela escola (NOSELLA, 2010, p. 71-72).

No Brasil, a proposta de uma pedagogia socialista, fundamentada no materialismo histórico, materializa-se na pedagogia histórico-crítica (PHC), formulada inicialmente por Dermeval Saviani no final da década de 1970 e início de 1980 e construída coletivamente por diversos pensadores até hoje. A época que originou essa corrente pedagógica é marcada por uma conjuntura de busca de alternativas para a educação brasileira, influenciada principalmente pelo processo de redemocratização do país. Dessa forma, Saviani, no livro *Escola e democracia*, que foi lançado pela primeira vez em 1983 e que já está na sua 42ª edição, reuniu textos formulados e apresentados por ele nos anos anteriores em diversas ocasiões, na busca de uma alternativa às chamadas teorias não críticas e teorias crítico-reprodutivistas da educação. Essas correntes eram dotadas de grande repercussão na ocasião, principalmente a teoria da Escola Nova, apontada como uma teoria inovadora que superaria todos os problemas da pedagogia tradicional.

Saviani, portanto, ao longo do livro, relata as características e apresenta os limites das teorias não críticas da educação, representadas pelas concepções

tradicional, escolanovista e tecnicista, assim como das teorias crítico-reprodutivistas, expressas na teoria da escola como aparelho ideológico do Estado, na teoria da reprodução e na teoria da escola dualista. O autor lança mão, no último capítulo do livro, das primeiras ideias de uma proposta efetiva de educação da classe trabalhadora. Apesar de ainda não nomeá-la como pedagogia histórico-crítica (termo adotado posteriormente, em 1984), os princípios dessa proposta estão presentes já nessa obra.

Diferentemente das teorias anteriormente mencionadas, a PHC se coloca como uma teoria da educação que assume os desafios e aponta as perspectivas para uma educação transformadora. Compreende que não é através da escola que se dará a superação da sociedade capitalista e reconhece suas limitações nessa tarefa, porém reconhece também que a educação escolar pode e deve subsidiar uma formação que permita à classe trabalhadora ter acesso ao saber científico e sistematizado, de modo a estar mais bem preparada na luta de classes. As teorias não críticas, pelo contrário, entendem que a escola é autônoma em relação à sociedade e que, por isso, seria capaz de acabar com as injustiças e as distorções sociais, desconsiderando que as determinações sociais influenciam no almejado processo de equalização social.

A PHC também vai de encontro às teorias crítico-reprodutivistas. Enquanto as teorias não críticas consideram apenas a ação da educação na sociedade, as teorias crítico-reprodutivistas levam em conta apenas a ação dos determinantes econômicos e sociais na educação. Ou seja, para os adeptos dessas concepções, a escola é uma mera reprodutora das relações sociais e, portanto, nada que seja feito na ação pedagógica mudará ou contribuirá na luta de classes, visto que sua função, na verdade, é reproduzir e reforçar a dominação e a exploração da sociedade capitalista.

Em suma, ambas as teorias inviabilizam qualquer contribuição da educação escolar para a superação da sociedade capitalista, as primeiras iludidas com uma possível desassociação entre escola e sociedade e as últimas imobilizadas pelas determinações sociais – nenhuma das duas trabalhando dialeticamente a questão da educação. No entanto, as relações da superestrutura influenciam na educação e esta também pode e deve, a nosso ver, posicionar-se como uma força nessa luta contra tais determinações. Saviani reforça essa ideia afirmando que a educação escolar, “ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade” (SAVIANI, 2012, p. 66).

Para almejar essa teoria de educação emancipadora, a PHC fundamenta-se no método do materialismo histórico e no trabalho como princípio educativo,

propostos por Marx e Engels, e Gramsci, respectivamente. Além deles, Saviani se referenciou na obra de vários autores para a elaboração da PHC, como Makarenko, Suchodolski, Pistrak, Manacorda, dentre outros. Sobre tais fundamentos, destaca:

A fundamentação teórica da pedagogia histórico-crítica nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais propõe-se explicitamente a seguir as trilhas abertas pelas agudas investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital. É, pois, no espírito de suas investigações que essa proposta pedagógica se inspira. Frise-se: é de inspiração que se trata e não de extrair dos clássicos do marxismo uma teoria pedagógica. Pois, como se sabe, nem Marx, nem Engels, Lênin ou Gramsci desenvolveram teoria pedagógica em sentido próprio. Assim, quando esses autores são citados, o que está em causa não é a transposição de seus textos para a pedagogia e, nem mesmo, a aplicação de suas análises ao contexto pedagógico. Aquilo que está em causa é a elaboração de uma concepção pedagógica em consonância com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico. (SAVIANI, 2007a, p. 420).

Dessa forma, compreendendo histórica e dialeticamente a existência humana e entendendo que a educação escolar na sociedade capitalista assume a função de transmitir apenas os conhecimentos básicos da produção para a classe trabalhadora, assim como para discipliná-la e manter sua dominação, Saviani aponta o caráter contraditório da educação nesse modo de produção, pois,

conforme se acirra a contradição entre a apropriação privada dos meios de produção e a socialização do trabalho realizada pela própria sociedade capitalista, o desenvolvimento das forças produtivas passa a exigir a socialização dos meios de produção, o que implica a superação da sociedade capitalista. Com efeito, socializar os meios de produção significa instaurar uma sociedade socialista, com a consequente superação da divisão em classes. Ora, considerando-se que o saber, que é objeto específico do trabalho escolar, é um meio de produção, ele também é atravessado por essa contradição. Consequentemente, a expansão da oferta de escolas consistentes que atendam a toda a população significa que o saber deixa de ser propriedade privada para ser socializado. Tal fenômeno entra em contradição com os interesses atualmente dominantes. Daí a tendência a secundarizar a escola, esvaziando-a de sua função específica, que se liga à socialização do saber elaborado, convertendo-a numa agência de assistência social, destinada a atenuar as contradições da sociedade capitalista (SAVIANI, 2008, p. 99).

Em suma, a escola é uma grande contradição no seio da sociedade capitalista, uma vez que se torna fundamental para a manutenção das condições que possibilitam a exploração dos trabalhadores e, consequentemente, da produção e da mais-valia, assim como contribui para o processo de superação da sociedade de

classes ao socializar o conhecimento científico que deveria ser propriedade privada, como todo meio de produção na sociedade do capital.

Se é verdade que a burguesia precisa da escola pública para educar, disciplinar e treinar a classe trabalhadora, também é verdade que, dialeticamente, nas brechas encontradas na educação pública, é possível adotar outros pilares para a educação dos trabalhadores. Nesse sentido, a escola pública é temida pela burguesia. Tendo em vista essa possibilidade de acesso ao saber elaborado e suas consequências para a manutenção do *status quo*, a burguesia, como estratégia, busca desvalorizar, precarizar e fragmentar o processo de escolarização da classe trabalhadora, oferecendo apenas o estritamente necessário para o processo produtivo não ser prejudicado. O sucateamento das escolas, a pauperização do trabalho docente, o controle dos processos de trabalho, como calendário, currículo e avaliações, são alguns dos mecanismos que a burguesia utiliza para interferir na educação pública.

Saviani destaca, portanto, o caráter revolucionário do saber elaborado ao afirmar que a escola para a classe subalterna deve objetivar garantir o acesso ao conhecimento científico historicamente acumulado, de modo que essa classe dominada tenha condições de lutar contra a sua exploração, pois “o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação” (SAVIANI, 2012, p. 55). Nessa perspectiva, a PHC defende a importância da escola, da transmissão do conhecimento científico, superando o senso comum, levando os alunos à compreensão crítica da realidade que se apresenta por detrás da aparência dos fenômenos cotidianos. Essa transmissão do conhecimento se dará através do trabalho educativo, que é definido por Saviani 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).

O trabalho educativo contrapõe-se ao espontaneísmo e ao naturalismo e pressupõe a ideia de que cada indivíduo deve se apropriar intencionalmente dos elementos culturais necessários para sua humanização. Tais elementos culturais são escolhidos a partir da distinção entre o que é essencial e fundamental e o que é secundário e acessório no processo de humanização dos indivíduos. É preciso, então, selecionar dentre a produção humana o que é relevante para transformar em saber escolar, tornando esse conhecimento conteúdo do currículo escolar. É nessa questão que Saviani traz a noção dos clássicos, que não necessariamente se opõem ao moderno nem se confundem com o tradicional. O clássico é aquilo que se tornou primordial e fundamental no processo das objetivações humanas ao longo de sua história. Dessa forma, cabe à escola viabilizar as condições

necessárias para transmissão e apropriação desse conhecimento. “Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio.” (SAVIANI, 2008, p. 18).

A prática pedagógica histórico-crítica tem no conceito da práxis uma das suas principais categorias. A práxis é entendida como a prática fundamentada teoricamente. A prática sem teoria é espontaneísmo, é o fazer pelo fazer. Por outro lado, a teoria sem a prática é contemplação, idealismo. Portanto, a teoria dá sentido à prática e esta última se torna fundamento e critério de verdade da primeira. Elas são opostas, mas se relacionam dialeticamente produzindo a práxis, tornando-se indissociáveis. A PHC busca a unidade da teoria-prática, fundamentada no processo de produção do conhecimento delineado por Marx no método da crítica à economia política. Ou seja,

o movimento global do conhecimento compreende dois momentos. Parte-se do empírico, isto é, do objeto na forma como se apresenta à observação imediata, tal como é figurado na intuição. Nesse momento inicial, o objeto é captado numa visão sincrética, caótica, isto é, não se tem clareza do modo como ele está constituído. Aparece, pois, sob a forma de um todo confuso, portanto, como um problema que precisa ser resolvido. Partindo dessa representação primeira do objeto, chega-se por meio da análise aos conceitos, às abstrações, às determinações mais simples. Uma vez atingido esse ponto, faz-se necessário percorrer o caminho inverso (segundo momento) chegando pela via da síntese, de novo ao objeto, agora entendido não mais como a representação caótica de um todo, mas como uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas (SAVIANI, 2012, p. 61-62).

Metodologicamente, podemos explicar a prática pedagógica histórico-crítica em cinco passos. Cabe antecipar que esses passos são interdependentes e articulam-se dialeticamente, não seguindo uma sequência lógico-formal. É apenas um recurso didático para sua explicação. Dito isso, os cinco passos são conhecidos como: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final. A prática social inicial é determinada pelo professor, que, neste momento, é o sujeito mais desenvolvido e com maior acúmulo de conhecimentos e, portanto, com uma compreensão melhor, apesar de ainda precária, da prática social em relação aos alunos. Essa prática social é a forma como estão sintetizadas as relações sociais em um dado momento histórico, que devem ser compreendidas na sua totalidade para sua transformação e superação. Nesse caso, não se deve partir da particularidade de alguns sujeitos históricos, da escola ou da comunidade na qual ela está inserida, mas sim das leis mais gerais e universais da prática social. Apesar disso, se for possível utilizar os conhecimentos prévios da vida cotidiana dos alunos para iniciar a atividade pedagógica, cabe ao professor aproveitá-los, mas não é uma exigência nem um

impedimento caso não seja possível articular tais conhecimentos do senso comum com a prática social. Em suma,

o primeiro momento do método articula-se com o nível de desenvolvimento atual do aluno, relacionado à prática social do educando, baseado no senso comum de forma fragmentada e caótica. Com isso se pode dizer que esse momento deve, com base nas demandas da prática social, selecionar os conhecimentos historicamente construídos que devam ser transmitidos, traduzidos em saber escolar. O ponto de partida da prática educativa é a busca pela apropriação, por parte dos alunos, das objetivações humanas (MARSIGLIA, 2011, p. 105).

O segundo passo é a problematização, que é a identificação dos principais problemas da prática social. Nesse caso, problema é entendido como o que necessitamos saber para alterar a prática social – os pontos cruciais e essenciais para sua modificação.

Trata-se de colocar em xeque a forma e o conteúdo das respostas dadas à prática social, questionando essas respostas, apontando suas insuficiências e incompletudes; demonstrar que a realidade é composta por diversos elementos interligados, que envolvem uma série de procedimentos e ações que precisam ser discutidos. (MARSIGLIA, 2011, p. 106).

Nesse sentido, cabe ao professor determinar quais são as problematizações que devem ser feitas, pois os alunos ainda não conseguem identificar tais problemas. Logo, o professor precisa, nesta etapa, ter claros os seus objetivos e a maneira de orientar a aprendizagem dos alunos.

A instrumentalização é o terceiro passo e se refere a subsidiar aos alunos os instrumentos teóricos e práticos necessários para o entendimento e a transformação da prática social, ou seja, os alunos devem se apropriar do conhecimento socialmente produzido, de modo que lhes permita participar da sociedade criticamente, modificando a prática social. É responsabilidade de o professor disponibilizar e indicar os conteúdos que devem ser assimilados, através de determinados recursos necessários e espaços disponíveis, para que o processo de instrumentalização seja efetivo. É importante salientar que esta etapa não tem um sentido tecnicista, mas trata-se, segundo Saviani, “da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem” (SAVIANI, 2012, p. 71).

O passo posterior é a catarse: momento da incorporação e da aprendizagem efetiva dos elementos culturais. Os alunos deixam de ter uma visão sincrética e caótica da prática social para ter compreensão da sua totalidade. Há um acúmulo quanti-qualitativo que vai produzir as transformações e a compreensão

sintética da realidade. “A catarse opera uma mudança momentânea na relação entre a consciência individual e o mundo, fazendo com que o indivíduo veja o mundo de uma maneira diferente daquela própria ao pragmatismo e ao imediatismo da vida cotidiana.” (DUARTE, 2008 apud MARSIGLIA, 2011, p. 107).

Por fim, chega-se ao quinto e último passo, que é novamente a prática social. Depois de todo o caminho percorrido durante a problematização, a instrumentalização e a catarse, os alunos percebem a prática social em sua totalidade, diferente da visão confusa inicial. A compreensão da prática social sofre um salto qualitativo e, nesse momento, os alunos alcançam o professor e a sua visão sintética inicial. É nesse sentido que Saviani afirma que a educação parte de uma condição de desigualdade no ponto de partida e de uma possível igualdade no ponto de chegada. A prática social em si é a mesma, mas ao mesmo tempo não é. É a mesma porque se constitui no fundamento e finalidade da prática pedagógica, mas não o é porque o modo de os alunos se relacionarem com ela se modificou dialeticamente. No entanto, Saviani (2012) observa que esse salto qualitativo na compreensão da realidade não é suficiente para que a prática social se altere objetivamente e assevera que a educação modifica, de modo indireto e imediato, a realidade através das ações dos sujeitos históricos. Como diz Sánchez Vásquez,

a teoria em si [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para a sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. [...] Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que se materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação (VÁSQUEZ, 1968 apud SAVIANI, 2012, p. 73).

Em suma, a pedagogia histórico-crítica não defende a valorização do conhecimento científico como um fim em si mesmo. O conhecimento deve estar a serviço de um compromisso político de fortalecer a classe trabalhadora nas suas ações na luta de classes, a fim de superar o modo de produção vigente.

Por fim, propor uma formação humana é tornar o homem humano, ou seja, é conseguir materializar nesse indivíduo as objetivações humanas produzidas historicamente através do trabalho em resposta às suas necessidades objetivas e subjetivas. No entanto, na sociedade capitalista, essa formação é negada à classe trabalhadora, porque os conhecimentos científicos foram incorporados no processo produtivo, transformando-se em meios privados de produção. Nesse sentido, a luta por uma educação que almeje a formação humana é a luta pela emancipação humana, é a luta pela superação da sociedade de classes.

Referências

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

_____. Por que é necessário uma análise crítica marxista do construtivismo? In: LOMBARDI, José C.; SAVIANI, Dermeval (Org.). *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. Campinas: Autores Associados, 2008. p. 203-221.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010. KUENZER, Acácia. *Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LOMBARDI, José C. Educação, ensino e formação profissional em Marx e Engels. In: _____; SAVIANI, Dermeval (Org.). *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. Campinas Autores Associados, 2008. p. 1-38.

MACHADO, Lucília. *Politecnia, escola unitária e trabalho*. **São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.**

MANACORDA, Mario. *Marx e a pedagogia moderna*. 2. ed. Campinas: Alínea, 2010. MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. A prática pedagógica na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, Ana C. G. (Org.). *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 101-120.

NETTO, José P.; BRAZ, Marcelo. *Economia política: uma introdução crítica*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NOSELLA, Paolo. *A escola de Gramsci*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

_____. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007a.

_____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, p. 152-165, 2007b.

_____. O choque teórico da politecnia. *Revista Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz/Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.

SNYDERS, George. *Escola, classe e luta de classes*. São Paulo: Centauro, 2005.

Submissão em: 05/05/2015.

Aprovação em: 24/09/2015.