

A pedagogia histórico-crítica e a atualidade do trabalho como princípio educativo: apontamentos para a prática revolucionária na educação popular

Marcos Roberto Lima

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

Abstract: The educational reforms of the last decades if have characterized for the instrumentalization of expensive concepts to the marxism, dimming the understanding of the social conflicts based on the social relations of production. Amongst these, it is distinguished category work, that to the hackneyed being of improper form it makes possible to the neoliberal reformes to base the formation for the world of the work on the acquisition of a set of abilities and abilities that guarantee the empregability of the worker. Thus, the necessary humanistic knowledge technician and to the omnilateral formation of the individuals are disqualified, making impracticable it understanding of the social relations of production in which they are inserted, concomitantly to the perfectioning of the social control. It is dissolved perception of the social conflicts in a caleidoscopy of multiple identities, of which the identity based on the antagonism of classrooms is only plus one. The objective of this article is to demystify the work concept in which the liberal pedagogies in the present time are anchored, pointing with respect to a strategy of joint of the education to the different legislative iniciatives by a non member parliament of resistance.

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

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

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

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

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

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

Como a educação surge no processo de desenvolvimento da humanidade? Segundo Saviani:

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (SAVIANI, 2007, p. 154).

Com o desenvolvimento das forças produtivas e o surgimento de um excedente de produção, surge a propriedade privada, separando os indivíduos em classes sociais. E:

[...] essa divisão dos homens em classes irá provocar uma divisão também na educação. Introduce-se, assim, uma cisão na unidade da educação, antes identificada plenamente com o próprio processo de trabalho. A partir do escravismo antigo passaremos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho (idem, p. 155).

O surgimento da escola como instituição coincide, portanto, com o surgimento da sociedade de classes e a separação entre o processo educativo e a atividade produtiva. É por isso que em *A ideologia alemã*, “propriedade privada” e “divisão do trabalho”

aparecem como conceitos que se identificam (MARX & ENGELS, 2007, p. 37). Observa Saviani:

Se antes, no comunismo primitivo, a educação coincidia inteiramente com o próprio processo de trabalho, a partir do advento da sociedade de classes, com o aparecimento de uma classe que não precisa trabalhar para sobreviver, surge uma educação diferenciada. É aí que esta localizada a origem da escola. A palavra escola em grego significa o lugar do ócio. Portanto, a escola era o lugar a que tinham acesso as classes ociosas. A classe dominante, a classe dos proprietários, tinha uma educação diferenciada que era a educação escolar. Por contraposição, a educação geral, a educação da maioria era o próprio trabalho: o povo se educava no próprio processo de trabalho. Era o aprender fazendo. Aprendia lidando com a realidade, aprendia agindo sobre a matéria, transformando-a (SAVIANI, 1994, p. 152-53).

Também os jogos eram um privilégio da classe proprietária, se para esta havia o ginásio, local onde aqueles que dispunham do ócio podiam desenvolver suas atividades físicas, para os trabalhadores a ginástica era o próprio trabalho manual.

Com o advento da Idade Média, as escolas paroquiais, catedralícias e monacais passaram a cuidar da educação da classe dominante, desenvolvendo-se atividades que pudessem proporcionar “formas dignas de ocupação do ócio”. Para a grande maioria do povo, a educação ocorria na produção da própria existência e de seus senhores (idem, p. 154).

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

Da escola como expressão do desenvolvimento humano e sua historicidade ao esvaziamento da dualidade na educação

Podemos afirmar que o desenvolvimento da escola, tornando-se ela a forma mais desenvolvida de educação, acompanhou o desenvolvimento das forças produtivas que resultaram na superação dos diferentes modos de produção. No entanto, na atualidade, as transformações na base produtiva, acarretadas pelo grande volume de forças produtivas resultantes do desenvolvimento técnico-científico, tornaram-se obstáculo para o desenvolvimento da humanidade, devido à concentração privada dos meios de produção, colocando-se na ordem do dia a necessidade da superação das relações sociais de produção capitalistas. Saviani assim define a atual fase:

As transformações que vêm processando-se na base material da sociedade capitalista desde os anos de 1970, correntemente denominadas de “Terceira Revolução Industrial”, “Revolução da Informática”, “Revolução Microeletrônica” ou “Revolução da Automação”, vêm promovendo a transferência não apenas das funções manuais para as máquinas, como ocorreu na Primeira Revolução Industrial, mas até as próprias funções intelectuais [...] Se lá esse processo converteu a escola na forma principal e dominante de educação, aqui parece que estamos

atingindo o limiar desse mesmo processo, quando o próprio desenvolvimento da base produtiva coloca a necessidade de universalização de uma escola unitária que desenvolva ao máximo as potencialidades dos indivíduos (formação omnilateral), conduzindo-os ao desabrochar pleno de suas faculdades intelectuais (SAVIANI, 2013, p. 82).

Por um longo período da história da humanidade, as relações sociais de produção expressaram o desenvolvimento das forças produtivas, no entanto, sua fundamentação na propriedade privada tornou-se agora um entrave para o desenvolvimento da humanidade. Abre-se, como observa Marx, uma época de revolução social (MARX, 1996, p. 52).

No primeiro quartel do século XX, Antonio Gramsci se deparou com o esgotamento da escola tradicional, expressão do declínio do modo de produção capitalista e da escola sob a tutela da burguesia. Tendo por fundamento pedagógico a escola unitária e o trabalho como princípio educativo, Gramsci não se entregou diante dos desafios impostos pelo americanismo, modelo mais desenvolvido da sociedade urbano industrial de sua época. Ao contrário, buscou em suas contradições as possibilidades de superação da ordem capitalista e da divisão do trabalho fundamentada na separação entre trabalho intelectual e manual, dirigentes e dirigidos, propondo um “americanismo de novo tipo”, “um americanismo não americano”, um americanismo “socialista” (MANACORDA, 2008, p. 288).

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

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

Sendo contemporâneos, Gramsci e Dewey se propuseram à solução da crise da escola e o esgotamento da pedagogia tradicional ao final do século XIX e início do século XX. Porém, as coincidências param por aí (LIMA, 2014). Se é verdade que ambos defendem a expansão da escola pública a cargo do Estado, Gramsci o faz em uma perspectiva antagônica à proposta da Escola Nova de Dewey.

Com sua ênfase nas experiências humanas cotidianas, destacando-se a participação em organizações sociodemocráticas (DEWEY, 2011, p. 34), a Escola Nova tem por norte o

controle social e o aperfeiçoamento das relações comunitárias (idem, p. 52), posicionando-se abertamente contra o marxismo.

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

Para Saviani, a tendência à escola unitária e a formação omnilateral só se viabilizará com a “universalização do trabalho intelectual geral”, possibilitando ao trabalhador “comandar e controlar todo o complexo das suas próprias criaturas (as máquinas)” (SAVIANI, 2013, p. 83). Eis, então, o dilema. Se com a sociedade moderna urbano-industrial o saber tornou-se força produtiva e a ciência potência material, ao generalizar-se a utilização do saber os trabalhadores passaram a ser proprietários de meios de produção, chocando-se frontalmente com os interesses burgueses. Assevera Saviani:

Aí está a contradição que se insere na essência do capitalismo: o trabalhador não pode ter meio de produção, não pode deter o saber, mas, sem o saber, ele também não pode produzir, porque para transformar a matéria precisa dominar algum tipo de saber. Sim, é preciso, mas “em doses homeopáticas”, apenas aquele mínimo para poder operar a produção. É difícil fixar limite, daí por que a escola entra nesse processo contraditório: ela é reivindicada pelas massas trabalhadoras, mas as camadas dominantes relutam em expandi-la (SAVIANI, 1994, p. 161).

É por isso que o capitalismo segue à risca a orientação dada por Adam Smith: “instrução para os trabalhadores, porém, em doses homeopáticas”. Com o taylorismo esse princípio ganha fundamentos científicos, desapropriando-se os trabalhadores do saber sistemático relativo ao conjunto do processo produtivo. Como, então, superar esse entrave?

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

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

[...] ser si mesmo, ser o senhor de si mesmo, diferenciar-se, elevar-se acima do caos, ser um elemento de ordem, mas da própria ordem e da própria disciplina diante de um ideal. E isso não pode ser obtido se também não se conhecem os outros, a história deles, a sucessão dos esforços que fizeram para ser o que são, para criar a civilização que criaram e que nós queremos substituir pela nossa (GRAMSCI, 2004, p. 60).

E para a crítica ao passado torna-se imprescindível a “apropriação ativa do saber acumulado”, que deve ser depurado dos elementos anacrônicos que insistem em perpetuar o passado, rearticulando esse conhecimento às exigências do desenvolvimento histórico (SAVIANI, 2012, p. 52-3).

No entanto, há na atualidade um movimento de “hipertrofia do cotidiano”, inspirado pelo Movimento da Escola Nova. A referência para a organização da educação é dada pelo “moderno”, no sentido de hodierno, ou “ao modo de hoje” (*modus hodiernus*), o que se expressa nos conteúdos de ensino (SAVIANI, 2013, p. 77).

Se como afirma Saviani o trabalho educativo: “[...] é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2012, p. 13), tornar contemporâneos os homens não significa apenas estudar a realidade atual, ou nela se inserir de forma acrítica. Como já havia afirmado Pistrak, ainda no início dos anos de 1930:

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

No prefácio de *A escola-comuna* (PISTRAK, 2009), N. K. Krupskaya ressalta a necessidade de “ligar a escola com fortes fios à vida social” ao seu redor, transformando-a em parte integrante desta vida, planejando e organizando-a de forma racional. O que pressupõe realizar escolhas, posto que, como observa Gramsci: “[...] o homem é vontade [...] concreta, isto é, aplicação efetiva do querer abstrato ou do impulso vital aos meios concretos que realizam esta vontade” (GRAMSCI, 2006a, p. 406).

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

[...] a síntese dos elementos constitutivos da individualidade é “individual”, mas ela não se realiza e desenvolve sem uma atividade para fora, transformadora das relações externas, desde aquela com a natureza e com os outros homens em vários níveis, nos diversos círculos em que se vive, até a relação máxima, que abarca todo o gênero humano. Por isso, é possível dizer que o homem é essencialmente “político”, já que a atividade para transformar e dirigir conscientemente os outros homens realiza a sua “humanidade”, a sua “natureza humana” (idem).

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

O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas numa inserção ativa na vida prática, como construtor, organizador, “persuasor permanentemente”, já que não apenas orador puro – mas superior ao espírito matemático abstrato; da técnica-trabalho, chega à técnica-ciência

e à concepção humanista histórica, sem a qual permanece “especialista” e não se torna “dirigente” (especialista + político) (GRAMSCI, 2006b, p. 53).

É esse o significado presente na afirmação de que a “competência técnica” e “compromisso político” são complementares e não excludentes, já que “o horizonte político de por si só não é ainda a capacidade de se caminhar” (Cf. SAVIANI, 2012, p. 43). Tais fundamentos estão presentes na defesa da Escola Única, articulando-se intencionalmente o trabalho pedagógico e a aquisição do saber elaborado ao processo de transformação consciente da sociedade.

O paradoxo da educação popular sobre a égide do Estado

Afirmar que a realidade deve ser reorganizada ativamente nos leva ao paradoxo da educação popular sob a tutela do Estado educador, rechaçado por Marx em sua *Crítica ao programa de Gotha* (MARX & ENGELS, 1992, p. 91). O que significa cidadania no contexto atual da sociedade burguesa? Como nos informa Saviani:

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

A profundidade do significado clássico de cidadania não se aplica às intenções burguesas no contexto de crise da escola tradicional. O próprio Dewey (2011), ao questionar a antiga escola, limitou-se a propor uma formação dentro dos limites da ordem burguesa, postergando o acerto de contas entre a escola e os interesses populares.

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

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

Assim sendo, a educação deve ser posta a serviço de novas finalidades, o que significa colocá-la a serviço da mudança estrutural da sociedade. A essa finalidade deve adequar-se a educação, atingindo o ponto máximo possível de inovação dentro da atual ordem burguesa (idem, p. 114).

Na *Crítica da filosofia do direito de Hegel – Introdução*, Marx afirma que: “Uma revolução radical só pode ser a revolução de necessidades reais, para a qual parecem faltar os pressupostos e o campo de cultivo” (MARX, 2005a, p. 153). Marx não tem nenhuma dúvida quanto à necessidade de que a escola – assim como as demais forças produtivas – deve ser libertada da tutela do Estado burguês. Essa tarefa aponta para um novo intercâmbio entre os indivíduos, não mais fundamentado na propriedade privada, mas na socialização dos meios de produção.

Portanto, a defesa de uma escola pública capaz de tornar contemporâneo o homem atual constitui-se numa bandeira transitória necessária a qualquer programa socialista verdadeiramente revolucionário. Por um lado, a defesa da escola pública possui um potencial articulador das lutas sociais, já que por meio dela é possível a superação do âmbito econômico corporativo, atingindo-se um nível mais amplo de solidariedade de grupo em que se coloca a questão do Estado. Por outro, ela se configura na prática como uma forma de instrumentalização dos quadros técnicos necessários à viabilidade do processo de transformação. Nela se expressa a compreensão de que a “coincidência entre a alteração das circunstâncias e a atividade ou modificação humanas só pode ser apreendida e racionalmente entendida como “prática revolucionária” (Tese III sobre Feuerbach) (MARX & ENGELS, 2007, p. 537-38).

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

Na práxis produtiva estão fundamentadas as relações sociais de produção, relacionando-se a transformação prática do objeto humano e a transformação do homem como ser social. A práxis política diz respeito à luta de classes e às organizações que as representam. Ainda que se expresse no campo das ideias, seu caráter prático exige formas, meios e métodos reais e efetivos de luta (greves, manifestações etc.), ações concretas (objetivação; ideias materializadas) em direção ao “controle do organismo de Estado” (idem, p. 230-31).

No interior das diversas dinâmicas associativas articuladas a um projeto democrático de sociedade, forja-se uma “vontade coletiva”, fruto da elevação do senso crítico dos indivíduos ao patamar de uma concepção de mundo coerente e unitária, capaz de projetar a transformação da sociedade e a elevação sócio-política das grandes massas. Superando as reivindicações parciais e os limites éticos da individualidade, as camadas subalternas rompem com blocos ético-políticos ultrapassados, reafirmando sua autonomia e elaborando valores e práticas sociopolíticas mais avançadas que lhe possibilitam a construção duma nova hegemonia. Portanto, é no âmbito da luta hegemônica que se desenvolve a individualidade e a autodeterminação da personalidade individual, traçando os rumos da coletividade (SEMERARO, 1999, p. 168-69).

É necessário que a luta seja consciente, organizada e dirigida. O ponto culminante da práxis política é a práxis revolucionária, etapa superior da transformação³ prática da sociedade (VAZQUEZ, 2007, p. 232). Assim sendo, a práxis revolucionária é uma mediação fundamental, possibilitando o avanço da “individualidade em si” dos envolvidos em direção à “individualidade para si”, sem a qual o avanço da essência da escola como

“instituição socialista em si” em direção a tornar-se “instituição socialista para si” (DUARTE, 2013, p. 247) está comprometido. Em suma:

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

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

À guisa de conclusão

Concluimos afirmando que o princípio educativo do trabalho possibilita o amálgama dialético necessário à articulação entre a prática educativa e a prática social, para além da compreensão das determinações sociais que incidem sobre a escola. Por meio dele, o ambiente mais amplo de aprendizagem se articula ao âmbito do trabalho educativo, orientando-se direta e intencionalmente as atividades pedagógicas desenvolvidas nos espaços de aprendizagem “não-institucionalizados”⁴. Isso porque: “[...] uma vez que o trabalho é “condição natural eterna da vida humana”, em qualquer sociedade o trabalho se comporta como princípio educativo, isto é, determina a forma como é constituída e organizada a educação” (SAVIANI, 2012, p. 175). Esse pressuposto aponta para a organização intencional e direta do desenvolvimento cultural dos trabalhadores, criando-se um vínculo indissociável entre o trabalho intelectual e o trabalho material (SAVIANI, 2007, p. 161).

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

Ao defender os fundamentos da Escola Unitária e o trabalho como princípio educativo, a pedagogia histórico-crítica tem por ambição possibilitar a cada indivíduo a condição de ser capaz de dirigir e controlar quem dirige, aproximando-se de forma lapidar da concepção gramsciana de homem. Assim sendo, essa concepção pedagógica transformadora (BATISTA & LIMA, 2012) choca-se frontalmente com as “pedagogias do aprender a aprender” (DUARTE, 2003), cujo objetivo é a preparação dos indivíduos para a realização de tarefas mecânicas e corriqueiras, inserindo-os de forma precária no exercício

da cidadania. Trata-se, portanto, de “abrir a caixa preta da sociedade do conhecimento” (SAVIANI, 2014b, p. 72), desmistificando-se o enigma da divisão do trabalho sob a égide do capital.

¹ Não se trata de um embate travado somente com as pedagogias oficiais, posto que também no campo do marxismo esta questão permanece polêmica, alimentada pelo “ego hipertrofiado” de muitos intelectuais de esquerda Paulo Sérgio Tumolo (2001), fazendo referência direta à pedagogia histórico-crítica, critica a tese do trabalho como princípio educativo nela presente. O autor faz uma análise da categoria trabalho na principal obra de Marx *O Capital*, afirmando haver uma distinção entre a *forma abstrata* apresentada no Capítulo V, em que o trabalho é produtivo por produzir valores de uso, independentemente de suas formas, e o trabalho no processo de produção capitalista, desenvolvido a partir da Seção V *A produção da mais-valia absoluta e relativa*, destacando-se no Capítulo XIV a determinação do trabalho produtivo como essencialmente produtor de mais-valia (MARX, 1988, p. 101). Em texto anterior, Tumolo (1996) havia enfrentado a temática do trabalho como princípio educativo, contrapondo autores que abordaram a questão da centralidade do trabalho como categoria analítica. A hipótese do autor é a de que no enfrentamento dos detratores da centralidade do trabalho, autores como Ricardo Antunes padeceriam da “falta de radicalidade”, devido ao fato de não incluírem a categoria de *trabalho produtivo* em suas análises, limitando-se às categorias *trabalho concreto* e *trabalho abstrato* (idem, p. 54). Porém, se no primeiro texto o autor se limitou ao desenvolvimento da categoria de *trabalho produtivo* para a sustentação da inviabilidade da tese do *trabalho como princípio educativo*, no texto apresentado na 24ª Encontro da Anped, Tumolo é um pouco mais ousado em sua crítica, questionando se devido à impossibilidade do trabalho ser um princípio educativo, seja na sociedade capitalista, seja na sociedade comunista, não seria o “prazer de viver” o princípio educativo, já que tendencialmente a necessidade do trabalho seria minimizada (TUMOLO, 2001, p. 256). Saviani se apoia no Capítulo VI inédito de *O Capital* para afirmar o trabalho educativo constitui-se em uma modalidade de trabalho não material cujo produto não se separa da produção (MARX, s/d, p. 119).

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

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

⁴ Encontramos na pedagogia soviética da primeira fase (que se estende até o período das reformas de 1931, já sob a direção de Stálin), uma aplicação prática da articulação entre o ambiente cultural e a escola. Destaca-se nessa fase a *pedagogia do meio* desenvolvida por Viktor N. Shulgin (PISTRAK, 2009).

Referências bibliográficas

BATISTA, E. L.; LIMA, M. R. A teoria histórico-crítica como teoria pedagógica transformadora: da consciência filosófica à prática revolucionária. In. BATISTA & MARCIGLIA. **Pedagogia histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora**. Campinas: Autores Associados, 2012, [pp. 1-36].
DEWEY, John. **Experiência e educação**. 2ª edição. Petrópolis: RJ, 2011.

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

_____.; SAVIANI, Dermeval (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

_____. MARX, Karl; ENGELS, F. **A ideologia alemã.** São Paulo: Boitempo, 2007.

PISTRAK, Moisey M. **fundamentos da escola do trabalho.** São Paulo: Expressão Popular, 2000.

_____.; (org.). **A escola-comuna.** São Paulo: Expressão Popular, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho como princípio educativo frente à novas tecnologias. In. FERRETI, C. J. *at. al.* (orgs); **Tecnologias, trabalho e educação:** um debate multidisciplinar. 3ª ed. Petrópolis-RJ, Vozes, 1994.

_____. **Trabalho e educação:** fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação. Vol. 12, nº34, jan./abril de 2007, [pp. 152-65].

_____. **Escola e democracia.** 41ª edição. Campinas-SP: Autores Associados, 2009.

_____. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11ª edição rev. Campinas-SP, 2012.

_____. **Aberturas para a história da educação.** Campinas-SP: Autores Associados, 2013.

_____. **O lunar de Sepé: paixão, dilemas e perspectivas na educação.** Campinas-SP: Autores Associados, 2014a.

_____. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação.** Campinas-SP: Autores Associados, 2014b.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática.** 6ª edição. Campinas-SP: Autores Associados, 2010.

TUMOLO, Paulo S. **Trabalho: categoria sociológica chave e/ou princípio educativo? O trabalho como princípio educativo diante da crise da sociedade do trabalho.** Perspectiva. Florianópolis, v. 14, n. 26, jul./dez. 1996, [p. 39-70].

_____. **O significado do trabalho no capitalismo e o trabalho como princípio educativo:** ensaio de análise crítica. 24ª Reunião Anual da Anped. 7-11 de outubro de 2001, Disponível em: <http://24reuniao.anped.org.br/ts.htm>.

VÁZQUEZ, Adolfo S. **Filosofia da práxis.** São Paulo: Expressão popular, 2007.