



A práxis como condição pedagógica necessária à realização da educação crítica

Por MARIA DAS GRAÇAS DE ALMEIDA BAPTISTA
TÂNIA RODRIGUES PALHANO

mgabaptista2@yahoo.com.br
taniarpalhano@gmail.com

Introdução

O presente artigo traz para o debate a educação crítica em Gramsci e Vigotski, apresentando-a como possibilidade educacional. O estudo parte do pressuposto que, no Brasil, a educação ativa, influenciada pela orientação teórica de Dewey e de Piaget, assim como a proposta de uma educação crítica, permanece como uma possibilidade, uma vez que, apesar de terem influenciado os textos legislativos educacionais, os princípios da educação ativa e, conseqüentemente, da Escola Nova, ao serem transplantados para o contexto brasileiro, não chegaram a se tornar realidade na concepção e na prática do professor, deixando um rastro reducionista e um esvaziamento da obra desses autores.

A educação a que denominamos crítica e cujos ideais estão presentes em Gramsci e Vigotski, apesar de contemporânea das “novas ideias” da educação ativa, traz uma orientação oposta aos princípios que nortearam essa última e, conseqüentemente, a Escola Nova. Essa orientação aponta para a importância da elevação cultural de um povo e privilegia a atividade do aluno, entretanto, em sentido contrário ao empregado pela educação ativa, uma vez que, nessa atividade, o professor tem o papel fundamental de inserir o outro no gênero humano, de participar na construção do homem “omnilateral” capaz de refletir sobre a sua prática, através da apropriação do conhecimento historicamente acumulado, inclusive da velha “galharia seca do passado”, conforme sinalizado por Dewey (1979, p. 21-22), e da produção de um novo conhecimento.

A educação crítica também poderia ser denominada educação ativa, uma vez que, segundo Manacorda (2006, p. 312), se situa na “grande estação do ativismo pedagógico”, que se estendeu por vários países desde o século XIX, inclusive à Rússia soviética no século





XX, ainda que sob condições e orientação diferente das desses outros países. Gramsci (1995, p. 37) aponta que a relação pedagógica entre professor e aluno é uma relação ativa que não se restringe ao espaço escolar, mas se estende às relações existentes em toda sociedade e entre nações e continentes como “relação de ‘hegemonia’”.

Entretanto, enquanto crítica, essa educação apresenta a si mesma, e a toda e qualquer educação, como situada no campo da superestrutura, e propõe que, se não responsável por todas as mazelas sociais, a educação é o fator determinante do processo de humanização e um dos elementos necessários à transformação da sociedade capitalista em socialista.

Nessa linha de pensamento, a educação crítica refere-se àquela educação que está orientada, através da prática, para o desvelamento das contradições nas relações sociais de produção capitalistas, a divisão do trabalho em manual e intelectual e, conseqüentemente, a divisão da educação em prática-manual e teórico-intelectual, e para a construção de uma sociedade socialista em que a ação do sujeito volta-se para o questionamento e a transformação das relações sociais. Portanto, uma educação pautada nos princípios do materialismo histórico e dialético¹.

Enfim, o desenvolvimento da presente reflexão aponta tanto para a criação da condição pedagógica objetiva à construção da concepção e da prática do professor crítico, quanto para a Universidade, enquanto espaço privilegiado de criação das condições necessárias a que essa educação possa vir a se tornar uma realidade. A possibilidade de uma educação crítica vir a tornar-se uma realidade pedagógica passa, portanto e necessariamente, pela práxis, enquanto condição pedagógica e negação da negação.

A educação ativa no Brasil: uma possibilidade real abstrata

¹ A “vantagem” da escola única intelectual e manual é, segundo Gramsci (1989, p. 142), a de “colocar o menino em contato, ao mesmo tempo, com a história humana e com a história das ‘coisas’, sob o controle do professor”.



Afirmar que a educação ativa no Brasil é uma “possibilidade” significa afirmar que ela não se tornou uma realidade, ou seja, a educação ativa não pode manifestar-se² na concepção e na prática do professor porque não estavam postas as “condições correspondentes”, uma vez que “a possibilidade transforma-se em realidade não em qualquer momento, mas somente nas condições determinadas” (CHEPTULIN, 1982, p. 338; 340).

Entretanto, afirmar que a educação ativa no Brasil é uma possibilidade “real” significa afirmar que em países capitalistas e democráticos, como o Brasil, a educação ativa é uma possibilidade real, porque “decorre das ligações e das relações necessárias próprias a essa sociedade” capitalista e democrática, “condicionada pelas leis internas do funcionamento e do desenvolvimento” (Ibid., p. 341) da formação capitalista, o que não significa afirmar que exista apenas um tipo de sociedade democrática ou um tipo de sociedade capitalista.

Por fim, afirmar que a educação ativa no Brasil é uma possibilidade real “abstrata” (Ibid., p.340), significa afirmar que, apesar de real, as condições necessárias (objetivas e subjetivas) à realização da possibilidade não puderam ser reunidas de forma que a educação ativa pudesse realizar-se no contexto educacional brasileiro.

A história da educação brasileira mostra que essas condições não estavam presentes quando da chegada dos princípios do pragmatismo (instrumentalismo) de Dewey e do construtivismo de Piaget³ que norteavam a Escola Nova na década de 1920, prolongando-se na década de 30 e de 50 e nos anos que se seguiram.

Para que a educação ativa se realizasse, para que os educadores se apropriassem de seus princípios e estes chegassem a influir na realidade educacional brasileira, o país teria ainda que “transpor vários estágios de desenvolvimento” (Ibid., p. 343), uma vez que as teorias

² Em Cheptulin (1982, p. 338) a possibilidade tem efetivamente uma existência real, a possibilidade é um momento da realidade, como existência real, portanto, sua existência real é somente como propriedade, capacidade de, enquanto formação material, “produzir-se, manifestar-se”, em decorrência da “capacidade das coisas materiais (da matéria) de passar umas nas outras”, em condições correspondentes.

³ A concepção ativa de educação ou Escola Nova tem em John Dewey e Jean Piaget seus expoentes. A aproximação entre esses autores, inclusive no Brasil, dá-se porque ambos são representantes da escola ativa e se utilizam do modelo de interação entre o organismo e o meio ambiente, de perspectiva biológica, para a análise social e educacional, deixando intactas as relações no modo de produção capitalista.



educacionais não nascem das idéias, mas refletem o nível de desenvolvimento da estrutura em uma determinada sociedade, imprimindo um determinado desenvolvimento às idéias e às instituições (superestrutura), incluindo a educação.

A mudança do colonialismo ao capitalismo e o início da industrialização na década de 1920, a mudança na orientação econômica, vinculados ao modelo capitalista na década de 1930, e os desafios econômicos postos à educação brasileira não foram suficientes para produzir, no nível educacional, as condições necessárias a que os “ideais democráticos”, propostos por Dewey (1970, p. 90), fossem implementados no Brasil.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, é um marco na defesa de que os poderes públicos assumissem a responsabilidade com a educação nacional, por essa defesa são tachados de comunistas. A Constituição de 34, apesar de refletir a vitória do movimento renovador, é um exemplo concreto de liberalismo inspirado na doutrina econômica liberal européia. Portanto, o Brasil necessitava ainda de mudanças na orientação política nacional (RIBEIRO, 1986). A esse respeito, Marx (1978, p. 130) afirma que, “com a transformação da base econômica, toda a enorme superestrutura se transforma com maior ou menor rapidez”.

O desenho liberal da Escola Nova é interrompido com o Estado Novo e a instituição do regime totalitário que se reflete na Constituição de 1937, de cunho fascista e ditatorial, retirando do Estado o dever com a educação (RIBEIRO, 1986).

Após a Segunda Guerra Mundial, o clamor em defesa da liberdade e dos preceitos democráticos, baseado na luta entre democracia e comunismo, conduz à promulgação em 1946 de uma nova Constituição brasileira de orientação ideológica liberal-democrática. Os ideais da educação ativa influenciam predominantemente os textos de legislação educacional da época (Ibid.).

O retorno da luta entre reformadores e conservadores redundou, em 1948, na criação de uma comissão para a elaboração de um anteprojeto de lei de diretrizes e bases da educação nacional. Entretanto, o debate da elaboração da LDB, aprovada em 1961, é marcado pela discussão: centralização *versus* descentralização, ficando em segundo plano a aprovação de





uma lei que servisse de instrumento à democratização da educação em todos os seus níveis (Ibid.). (instrumentalismo deweyano).

A partir de 1980, o clima de “abertura política” e a influência estadunidense possibilitam o retorno das concepções construtivistas baseadas na teoria piagetiana no cenário educacional, entretanto, deslocadas dos princípios da educação ativa, da Escola Nova. O ideal liberal da Escola Nova, em defesa da responsabilidade do Estado com a educação, passa a ser questionado, o que se justifica considerando-se o ambiente político frente ao Estado Militar brasileiro⁴ (Ibid.).

Por fim, afirmar que a educação ativa no Brasil é uma possibilidade e não uma realidade significa afirmar que, para a quase totalidade dos professores, tendo em vista as limitações impostas pelo próprio contexto histórico, a compreensão acerca desses ideais e, principalmente, dos princípios deweyanos e piagetianos que os orienta, limitou-se a concepções reducionistas e superficiais⁵, de forma que, na atualidade, como observado no capítulo anterior, o professor continua tendo grande dificuldade em compreender tal filosofia e a sua importância na construção de uma sociedade democrática.

Os ideais de uma educação crítica no Brasil: uma possibilidade formal

Se a educação ativa, Escola Nova, não pode se manifestar na concepção e na prática do professor, porque não estavam postas as condições necessárias à sua realização, o que dizer dos ideais de uma educação crítica cujos fundamentos teóricos e metodológicos baseiam-se nos princípios do materialismo histórico e dialético?

Portanto, afirmar que a educação crítica, no Brasil, é uma possibilidade “formal”, significa afirmar que, ao contrário da educação ativa, esse tipo de educação, em uma sociedade capitalista e democrática, depende das “circunstâncias, isto é, da contingência”, ou seja, ela é “tanto possível quanto impossível” de produzir-se. Além disso, para a atividade prática dos

⁴ Marx, citado por Manacorda (2006, p. 298), afirma que “a instrução pode ser estatal, sem ficar sob o controle do governo”.

⁵ A respeito do ideário escolanovista na concepção dos professores brasileiros, ver Saviani (1985, p. 13-14).



homens essa possibilidade é fraca, uma vez que essa atividade baseia-se nas possibilidades reais (CHEPTULIN, 1982, p. 341-342).

Nesse sentido, por não poderem ser reunidas as condições necessárias (objetivas e subjetivas) e por seus princípios não decorrerem da “natureza interna”, nem das “leis de funcionamento e desenvolvimento” de sociedades capitalistas, (Ibid., p.340-341), os ideais de uma educação crítica não puderam se realizar no contexto educacional brasileiro.

A história da educação, no Brasil, mostra que, no início do século XX, quando o país iniciava o seu processo de industrialização, os conflitos, advindos da mudança na base material e da luta entre as antigas e as novas forças políticas propiciaram os primeiros questionamentos acerca da relação capital e trabalho e instrução e trabalho, baseados nas reflexões marxistas.

Entretanto, esses conflitos não foram fatores suficientes a que os ideais socialistas marxistas europeus, transplantados para o Brasil, se tornassem dominantes. Como destacado, esse ideário que estava chegando ao Brasil “se compôs, desde as origens, de acordo com uma orientação reformista e, portanto, subalterna”, já que era resultado do “eclipse da dialética histórico-crítica que informava a reflexão de Marx” e da “incidência do neokantismo e do positivismo [...] que iria redundar no reformismo” social-democrata (DEL ROIO, 2002, p. 13-14).

Vale salientar que, o acesso à fundamentação teórica necessária a esse tipo de reflexão teórico-prática ainda era muito incipiente; além do que, compreende-se que o transplante dessas teorias, em nível ideológico, possibilita uma “lapidação” teórica e a instalação de um “interpretacionismo” do pensamento dos autores que favorece um processo de esvaziamento teórico.

Nesse sentido, a tentativa de ingresso do Brasil na era urbano-industrial na década de 1920; a consolidação da burguesia industrial e do operariado enquanto classes sociais; o acirramento da luta de classe; os primeiros movimentos grevistas; a criação do Partido Comunista Brasileiro (PCB); a expansão capitalista; o caráter elitizante e dualista do sistema escolar; o questionamento, nos anos 1930, da população acerca de seu “atraso” em relação





às “sociedades desenvolvidas”, entre outros fatores, não criaram as condições necessárias a que as críticas marxianas e marxistas acerca da relação entre o modo de produção capitalista e a dualidade do sistema educacional brasileiro pudessem se realizar em nível político, e os ideais da educação crítica viessem se realizar em nível educacional.

A disseminação do ideal liberal (indústria cultural) se impôs dominante frente ao contexto ideológico mundial (capitalismo *versus* socialismo, liberalismo *versus* marxismo) e, particularmente, à influência estadunidense na América Latina e no Brasil.

Por sua vez, a política educacional brasileira passa a estar orientada pelo movimento estadunidense da educação ativa ou Escola Nova, mais “adequado” aos países industrializados ou em vias de industrialização, como se houvesse um único processo de industrialização válido para toda e qualquer realidade. Nesse sentido, tornava-se necessária a criação de um novo homem que, orientado por princípios democráticos, pudesse contribuir para a construção de uma sociedade democrática, sem questionar o modo de produção capitalista que se estava instituindo, e o Estado burguês que legitimava a divisão social em dominantes e dominados.

Enfim, se os ideais da Escola Nova, a educação ativa, já era uma possibilidade abstrata na concepção e na prática do professor, o que dizer dos ideais de uma educação crítica que colocavam em cheque as relações sociais de produção e o Estado burguês.

Os acontecimentos ainda na década de 1930 até o final da década de 1940 também não favoreceram a que os ideais marxistas em geral e, muitos menos os relacionados a uma educação crítica pudessem realizar-se, entre eles: o combate ao “comunismo” (mais um apelido para o que era indesejável e temido, graças à determinação ideológica, do que uma filosofia), o fim da Segunda Guerra Mundial e a luta internacional a favor da liberdade e contra os regimes que pudessem colocá-la em perigo (leia-se fascistas ou “comunistas”).

É somente na segunda metade dos anos de 1950 na América Latina e, em especial, no Brasil, que as discussões orientadas pela crítica marxista à sociedade e à educação trazem a perspectiva da possibilidade de construção de uma nova sociedade, de um novo homem, assim como uma maior compreensão do papel político da educação. Uma nova função social



é atribuída à educação, à escola e aos educadores brasileiros. Os ideais da Escola Nova começam a ser questionados. O surgimento de Movimentos de Educação Popular e a radicalização do movimento social são uma tentativa de superação do transplante cultural.

Com o golpe militar, em 1964, o Estado Militar passa a utilizar-se de mecanismos de controle que inviabilizam a visão crítica do sistema produtivo. Nesse mesmo ano, começam a chegar ao Brasil os primeiros escritos de Gramsci. Entretanto, as suas críticas à estrutura econômica capitalista e a sua análise acerca da relação infra e superestrutura (economia e política) e do papel da escola e dos intelectuais nessa sociedade, ainda não puderam se realizar na concepção e na prática dos professores devido, entre outros fatores, à estrutura econômica e à influência dos ideais liberais em toda a América Latina.

Em 1968, a decretação do Ato Institucional nº 5 (AI-5) traz de volta as concepções antimarxistas e as publicações com o pensamento gramsciano são interrompidas. Esses aspectos reafirmam que uma possibilidade transforma-se em realidade “não em qualquer momento, mas somente nas condições determinadas” (CHEPTULIN 1982, p. 340).

No final dos anos de 1970, o processo de reabertura política favorece, entre outros pontos, a crítica dos educadores marxistas ao ideal escolanovista no que se refere à responsabilidade do Estado burguês com a educação. Essa crítica, que se justifica pela própria estrutura de um Estado ditatorial, retornará à cena nacional, na década de 1980, mas como defesa da responsabilidade do Estado nas políticas públicas sociais e como enfrentamento do Estado mínimo liberal.

Na década de 1980, paralelamente à tradução das primeiras obras de Vigotski, principalmente do inglês⁶, dá-se o retorno de Piaget e do Construtivismo ao cenário educacional brasileiro. Essas traduções são uma apropriação de Vigotski ora pela via da linguagem, aproximando-o dos lingüistas; ora pelo viés interacionista, aproximando-o de Piaget, ou, mais recentemente, pelo viés marxista, afastando-o de Piaget.

⁶ Segundo Duarte (2000), uma obra resumida e censurada por seu conteúdo marxista.



Neste trabalho toma-se como pressuposto que, para além de uma divergência quanto ao modelo que orienta as obras de Vigotski e Piaget ou de um ecletismo ou relativismo teórico⁷ que busca aproximá-los, há uma divergência em relação aos próprios fins de sua ação e de seu pensamento. Não é demais enfatizar, como diria Vigotski (2000a, p. 21-23), em sua crítica sobre os “fatos” em Piaget, há que se conhecer a “história da filosofia”, assim não há como ignorar os ideais ou projetos de mundo, de sociedade e de homem, que movimentam tais construções teóricas e a opção epistemológica desses autores.

A partir de 2004, começa a se desenhar, no Brasil, a possibilidade de construção de um país comprometido com as causas e os direitos civis e sociais da minoria, após séculos de uma separação profunda entre classes sociais e do aleijamento da camada popular do acesso a bens e produtos que possibilitassem o atendimento às suas necessidades básicas. Na educação, começa-se a engatinhar, ainda que sob a pressão de alguns setores da burguesia e da classe média, em direção à expansão do ensino e ao acesso ao conhecimento historicamente elaborado pelo homem, em todos os níveis, a exemplo da expansão e do acesso às universidades públicas e privadas e ao ensino de caráter técnico e tecnológico de nível médio. Entretanto, o que se avançou está sob grande risco através das medidas econômicas e sociais do governo Temer, como as reformas Previdenciárias, Trabalhistas e, no tocante à educação, as reformas do Ensino Médio.

Compreende-se que, ainda que distante de uma educação crítica, no sentido aqui trabalhado, e de uma aproximação ao ideário, ao lema piagetiano do “aprender a aprender”, tão caro à educação ativa, o acesso da camada popular a esses direitos tem possibilitado que se percebam enquanto sujeito de direito e que lutem por esses direitos.

Portanto, destaca-se que os ideais da educação crítica ainda têm sua influência restrita aos círculos acadêmicos e a determinados grupos políticos, ou seja, palavras de ordem de uma esquerda marxista ou incorporadas pela direita liberal nos embates com a esquerda, dando

⁷ Esse relativismo teórico tende a incorporar os pontos comuns e a desprezar os antagonismos entre os autores.



legitimidade aos discursos e às leis necessários à consolidação da sociedade brasileira; quiçá democrática!

Vale finalizar essa análise com o pensamento gramsciano acerca da necessidade de desenvolver uma crítica à própria concepção do mundo, de modo a “torná-la unitária e coerente [o que significa] criticar também toda a filosofia até hoje existente, na medida em que deixou estratificações consolidadas na filosofia popular” (GRAMSCI, 1995, p. 12).

Enfim, pode-se afirmar que a filosofia da práxis, que dá sustentação à educação crítica, não pode ser até hoje considerada uma filosofia socialmente existente no Brasil, uma vez que ela *não* “deixou estratificações consolidadas na filosofia popular”, como pode ser observado na reflexão dos sujeitos envolvidos neste trabalho.

A práxis: condição pedagógica necessária à realização da educação crítica

Afirmar que a educação ativa e a educação crítica no Brasil são uma possibilidade porque não puderam realizar-se na concepção e na prática do professor, não significa que ambas não possam, enquanto possibilidade, sob certas condições, vir a produzir-se.

A educação ativa, enquanto possibilidade real, é condicionada pelos aspectos e ligações necessários às sociedades capitalistas e democráticas, o que não significa dizer, como já apontado, que exista apenas um tipo de sociedade democrática ou um tipo de sociedade capitalista.

A educação crítica também pode se realizar, mesmo como possibilidade formal, ou seja, ainda que, como afirma Cheptulin (1982), condicionada pelas relações contingentes e não necessárias às sociedades capitalistas e democráticas e mesmo que sua importância seja fraca para a atividade prática dos homens.

Essa afirmativa baseia-se em dois pressupostos materialistas históricos e dialéticos. Primeiro, nos conceitos gramscianos de luta cultural e hegemonia política em que a escola, no sentido amplo, é concretamente um dos espaços de elaboração de uma nova concepção, entendida como luta cultural, em que o sujeito pode vir a compreender a sua posição no grupo social e se compreender enquanto protagonista na produção da história e, conseqüentemente,





partícipe ativo na construção de um novo modelo de sociedade (reforma intelectual). Enfim, que essa luta cultural é necessária para a hegemonia política (guerra de posição).

Segundo, como a possibilidade é, segundo Cheptulin (1982, p. 340), uma “realidade potencial” que pode produzir-se, manifestar-se, ou se transformar em realidade quando existem condições determinadas, pode-se ao conhecer algumas possibilidades, “interferir no curso objetivo dos acontecimentos e, criando artificialmente as condições requeridas, acelerar ou refrear sua transformação em realidade”.

Nesse sentido, a educação crítica, mesmo que determinada pelas ligações e relações contingentes e mesmo que fraca para a atividade prática, pode realizar-se, tanto porque a realidade deve ser considerada como a unidade do necessário e do contingente, como porque as ligações e relações contingentes desempenham na vida cotidiana e na história um papel determinado, dado que os ideais da educação crítica são, enquanto possibilidade formal, a indicação da presença do novo, do que pode vir a produzir na consciência a contradição do real e a possibilidade de transformação da prática pedagógica.

Vale reafirmar que, como a educação, enquanto superestrutura, sofre a determinação da base material, todo esse processo se dará dentro dos limites impostos pela estrutura econômica sobre a superestrutura. Contudo, não se deve esperar pelas transformações materiais para criar as condições necessárias a que a possibilidade se concretize.

A “negação da negação” é, portanto, a condição pedagógica objetiva necessária à compreensão da relação educação e sociedade e à elaboração do papel do professor no processo de aprendizado, uma vez que a própria prática educativa concreta tem permitido ao professor questionar o modelo educacional em voga e tem apontado para a necessidade de mudança.

Nesse sentido, é oportuno destacar que, se é a partir da prática, da experiência, que a ideologia liberal, de orientação pragmática, analisa, *a posteriori*, os efeitos desse ou daquele modelo e a sua implementação ou continuidade, é a partir da reflexão dessa mesma prática, enquanto práxis, que se pode, conhecendo as contradições, a teoria oculta em sua prática, buscar espaços que apontem para a construção de uma nova prática social nas escolas. Enfim,





criar condições necessárias à realização dessa possibilidade⁸. Nesse sentido, a Universidade tem a sua parcela de responsabilidade.

A busca pela reflexão teórica tem levado a Universidade a enveredar pelo caminho da negação da prática e a afirmação da teoria; ou pelo caminho da prática em segundo plano, ou melhor, no plano idealista em que a prática é o espaço de aplicação da teoria “aprendida” dentro dos muros da Universidade e não o princípio educativo, o ponto de partida sobre o qual a reflexão teórica deve se debruçar na construção de novos olhares e novas práticas, em um constante devenir. Nesse sentido, a Universidade continuaria sendo, como diria Vieira Pinto (1994) em seu livro *A questão da Universidade*, escrito na década de 1960, espaço de formação dos “doutores”?

“Aprende-se a fazer fazendo”. Essa frase pela perspectiva liberal pragmatista que a orienta não caminha no sentido de apontar que é somente e, sobretudo, a partir dessas ações desenvolvidas e das questões que essas ações permitem levantar que se pode refletir, analisar, repensar, propor, mudar. Aprende-se a fazer, principalmente, refletindo sobre o que se fez, ou seja, faz-se, reflete-se e constrói-se um novo fazer coletivamente.

Na modernidade, desde Marx (os efeitos da revolução industrial sobre a mentalidade e as ações da população no século XVIII), passando por Gramsci e Vigotski e o seu desenvolvimento das funções psicológicas superiores, até os dias atuais tem se afirmado que o avanço tecnológico (o novo uso do instrumento) requer dos indivíduos novas necessidades e novas ações. Entretanto, essas mudanças não podem se efetivar, se não nascem de uma necessidade, que surge na prática social, e possibilita uma reflexão sobre essa prática. Ou seja, se elas são tão somente fruto de elucubrações teóricas erigidas nos bancos acadêmicos para serem aplicadas na prática.

⁸ Nesse mesmo sentido, Buonicore (2011) retrata as palavras de Gramsci, ao tratar dos Conselhos operários na Itália, em que os operários turinenses haviam compreendido que não bastava “hastear a bandeira vermelha para fazer a revolução” e que a conquista da fábrica não poderia “substituir a luta pela conquista do poder político”, mas que eles sabiam “estas verdades porque conquistaram tais verdades experimentalmente através das discussões e da prática dos conselhos de fábrica”.



Portanto, mais uma questão se vislumbra: se a Universidade tem a sua responsabilidade no processo de transformação da prática pedagógica, onde encontrar na Universidade a reflexão, ou onde encontrar a Universidade da reflexão sobre essas escolas reais? Escolas essas em que os sujeitos que as constroem estão sendo absorvidos pela sua prática sem disso ter consciência?

Entretanto, não tem sido acessível ao professor, em sua trajetória acadêmica e profissional, refletir sobre o processo educativo, as exigências, as incertezas e os desafios de sua profissão que, como diz Freire (2004), ao mesmo tempo em que se ensina se aprende, inclusive a refletir sobre as condições em que o trabalho do professor tem se realizado.

Enfim, na sua cotidianidade, não foram viabilizadas ao professor reflexões teórico-práticas que lhe permitam refletir sobre a importância político-pedagógica de sua profissão e de sua prática que, ao ser pensada, e ao ser questionada, pode levar a novas práticas qualitativamente superiores, mesmo que dentro de certos limites, reflexo das contradições do modo de produção capitalista.

Não lhe foi facultado apreender que ensinar é compreender a educação, como diz Gramsci, enquanto luta cultural. Uma luta no sentido da construção da concepção crítica do professor em formação acerca de seu contexto, de sua realidade, de sua situação de classe. Mas como aprender ou ensinar essas coisas se termos como “luta”, “política”, são conceitos que ao “povo brasileiro”, “pacato”, “trabalhador”, foi ensinado evitar.

Nesse sentido, dois aspectos, dialeticamente relacionados, necessitam ser destacados. Primeiro, que o professor seja um sujeito histórico, engajado política e culturalmente, de forma a facultar ao aluno uma leitura da palavra e de sua realidade. Segundo, que esse processo educativo ocorra de forma a contribuir para o aprendizado do aluno, ou seja, que possibilite ao aluno a sua humanização ou sua ascensão ao gênero humano, ou melhor, como diria Gramsci, à sua “omnilateralidade”, mesmo que em condições restritas.

Além desses aspectos, essa possibilidade só pode vir a ocorrer quando se compreende a relação que se estabelece entre educação, enquanto superestrutura ideológica e política, e sociedade, enquanto projeto que se quer manter, mudar ou transformar. Nessa relação, se





compreende a função social do professor, assim como a de outros trabalhadores: manter, mudar ou transformar. Ensinar exige a apreensão da realidade em suas múltiplas determinações.

Assim, volta-se à questão inicial da “negação da negação” como condição pedagógica objetiva necessária à compreensão da relação educação e sociedade e à elaboração do papel do professor no processo de aprendizado, e da Universidade que, enquanto aparelho de hegemonia ou dominação ideológica, é também espaço de contradição e, portanto, espaço de criação dessa condição pedagógica.

A negação da negação é uma posição que não necessita de uma negação prévia e de uma afirmação a seguir, ou seja, de uma mediação, portanto, a negação da negação nega a própria negação. Ela parte de um princípio teórico e prático e afirma-o, dispensando a necessidade da negação.

Para o materialismo histórico e dialético, toda educação deve necessariamente implicar a ação humana consciente e objetivada. Em Gramsci, a educação deve superar o senso comum e favorecer a construção de uma concepção crítica do mundo em que o sujeito se compreenda, além de sujeito ativo (embora efetivamente já o seja), protagonista da história, mesmo que dentro de certos limites.

Em Vigotski (2000a), o bom ensino é aquele que leva a criança a superar-se; para tal, a educação deve trabalhar tanto as funções mentais superiores, que já estão maduras, como aquelas que ainda não amadureceram. Enfim, a realidade concreta define a ação humana, em outras palavras, a ação depende dos desafios impostos pelo contexto histórico.

Enfim, para o materialismo histórico e dialético, educação implica em ação e aquela não pode ocorrer na ausência desta. Nesse sentido, a educação ativa, enquanto negação dessa ausência de ação, torna-se sem sentido, uma vez que nega a passividade do aluno na educação tradicional e afirma, através dessa negação, que a educação é ação ativa de transmissão e comunicação de experiência, e que a validade do pensamento se verifica na ação.





A educação crítica não necessita de tal mediação. Ela parte da atividade humana, do trabalho, da vida produtiva enquanto vida da espécie e da intencionalidade da ação. É através do trabalho que os homens agem sobre o mundo objetivo, transformando-o e transformando a si mesmos, a princípio, visando à sobrevivência da espécie, e depois, situando-se como sujeito do conhecimento e da história. O trabalho significa, portanto, uma ação consciente, objetiva e intencional do homem sobre os objetos.

Nas sociedades capitalistas, entretanto, com a divisão social do trabalho, a ação humana, o trabalho divide-se em manual e intelectual, e “converte-se num poder estranho e a ele oposto, que o subjuga ao invés de ser por ele dominado” (MARX, 1996, p. 47). O resultado de sua ação deixa de ser compreendido como parte do processo de produção da atividade humana. O homem perde-se no produto, no objeto, ou seja, o objeto deixa de ser um objeto humano e passa a gerar necessidades que devem ser satisfeitas pelo próprio produto. A própria força de trabalho é tida como mercadoria e é negociada como tal. Enfim, a vida da espécie, o trabalho, a ação humana, torna-se alienada.

Nessa sociedade, a educação, especialmente a pública, enquanto instância que pode facultar a construção de sujeitos críticos e conscientes de sua realidade e, nela atuantes, não interessa ao Estado. Por sua vez, o professor passa a compreender a escola e a sua própria ação como algo estranho e exterior ao fazer pedagógico.

Quando o homem reconhece a determinação histórico-econômica, através da consciência da contradição das relações de produção, o trabalho passa a ser compreendido enquanto expressão e produção de sua humanidade material e espiritual, enquanto sua ação no mundo.

A apropriação e produção da cultura, ou seja, o aprendizado e, de forma mais ampla, a educação é um processo permanente que não começa somente com a entrada da criança na escola e não se esgota na infância; assim como é processo em que a geração mais velha educa as novas gerações, buscando inserir o outro no gênero humano.

Tanto Vigotski, como Gramsci, chamam a atenção para a importância dessa relação pedagógica que, no âmbito escolar, ao contrário de Dewey e Piaget, não significa criar tão somente condições materiais, deixando intacto o questionamento sobre a determinação do





modo de produção capitalista, mas criar condições que propiciem a leitura crítica da realidade e a tomada de consciência de sua própria realidade.

Dewey (1970, p. 63-67), ao propor a construção de uma nova organização social, aponta a importância da educação, como trabalho mental e ação, nesse processo. Entretanto, a análise deweyana baseia-se na determinação da consciência sobre a realidade e a realidade só existindo a partir da ação do homem. Portanto, em Dewey, esse trabalho mental e essa ação não se encontram condicionadas pelo movimento do real que se reflete na consciência ou no cérebro do homem, ou seja, não há uma anterioridade da história.

Além do que, nessa relação o papel do professor não se restringe ao acompanhamento das ações do aluno, como apontam Dewey (1971, p.54-55; 77)⁹ e Piaget (1973, p. 172-196). Na educação crítica, o professor, na prática pedagógica, tem como papel instigar, suscitar, possibilitar que o outro se desenvolva para além do que pode fazer quando não está em sua presença e que o desenvolvimento vá além de suas possibilidades, compreendendo os limites dessa ação que não se restringe e nem tem a sua origem no espaço escolar, mas nos condicionantes sociais.

A função do professor é a de organizador, no sentido gramsciano de intelectual, e o seu papel é colocar-se como sujeito em relação com outro sujeito, para que a criança possa desenvolver suas funções psíquicas superiores, sua personalidade. Porquanto, segundo Vigotski, “a personalidade = um agregado de relações sociais. [...] é o conjunto das relações sociais. As funções psíquicas superiores criam-se no coletivo” (VIGOTSKI, 2000b, p. 35). Na educação crítica, a relação entre o professor e o aluno torna-se, portanto, mediadora do processo educativo, do processo de apropriação da cultura historicamente elaborada.

A educação crítica é, portanto, trabalho efetivo, ação positiva do homem, que dispensa a mediação da superação da educação tradicional, assim como é consciência positiva, humana, que dispensa a mediação pela superação da educação ativa, a práxis. A práxis, enquanto “atividade essencial” de produção da humanidade, enquanto compreensão da prática social

⁹ Ver também Dewey (1979, p. 202).



humana insere-se, portanto, como forma de distinguir a ação do homem consciente e crítico da ação do homem prático, que se traduz em uma ação alienada.

A educação crítica compreende a educação, de forma geral, e a si própria, como concepção do mundo e a partir de seu devenir histórico, em sua contradição, em seu movimento e provisoriedade e na totalidade das relações sociais que a explica. A práxis é como negação da negação e o momento da emancipação humana e social, momento efetivo e necessário para o movimento histórico em que a educação crítica possa vir a se transformar em realidade.

Inicialmente, se não influenciando os textos legislativos educacionais, como os ideais da educação ativa, uma vez que seus princípios, não decorrem da natureza interna de sociedades capitalistas, como o Brasil; pelo menos, em seu movimento histórico, possibilitando, para além das discussões acadêmicas (como ocorrido com os escolanovistas), ou seja, através da prática, a formação de uma nova concepção do mundo mais unitária e autônoma em todos os aspectos de sua existência.

A consciência da contradição do real, através da práxis, é “o momento em que a contradição se torna princípio explicativo do real” (CURY, 1986, p. 32). Por um lado, o nível de consciência da contradição do real que o professor consegue alcançar através da reflexão sobre a sua prática, a sua compreensão sobre a forma socialmente determinada de consciência é fundamental para a compreensão desse real. Por outro lado, a concepção do professor, como reflexo do movimento do real, não pode ser apresentada como estática ou como algo já determinado. Portanto, como afirmaria Gramsci (1995, p. 18), não se trata “de introduzir ex novo uma ciência na vida individual de ‘todos’, mas de inovar e tornar ‘crítica’ uma atividade já existente”, uma vez que o homem não vive em um mundo a-teórico.

Nesse sentido, a práxis é a condição pedagógica necessária para que a contradição da e na prática e da e na concepção do professor, muitos deles, trabalhadores oriundos da camada popular, possa ser trabalhada no sentido da construção de uma nova concepção do mundo, e o professor possa compreender a relação educação e sociedade e, nessa relação, o seu papel de possibilitar ao aluno ascender ao gênero humano e a sua função social de emancipação humana e social: uma luta cultural e uma tomada de consciência.





Uma luta cultural, uma reforma intelectual e moral, necessária ao abalamento das “fortificações” das sociedades capitalistas, à compreensão da relação educação e sociedade e, nessa relação, à compreensão do professor como elemento do Estado e como intelectual, que tem como função organizar a hegemonia de um grupo, combatendo o senso comum e definindo sua própria filosofia, ou seja, a filosofia da práxis, a qual exige uma clareza acerca dos problemas filosóficos, jurídicos, religiosos e morais, que são os pressupostos da ação política e econômica.

Uma tomada de consciência, um complexo processo psicológico interior em que a apropriação da cultura possibilita a transformação e a elevação da concepção do mundo anterior, que tem o seu acento na prática, na experiência, e um processo de aprendizagem em que o papel do professor é o de levar o aluno, enquanto ser social, a atingir níveis mais altos de desenvolvimento.

Portanto, essa tomada de consciência só pode vir a se realizar através da filosofia da práxis que possibilita, tanto passagem do momento econômico (o reconhecimento das condições matérias de sua ação) para o ético-político (elaboração superior da infra-estrutura em superestrutura complexa na consciência dos homens), como a compreensão acerca da(s) filosofia(s) implícita(s) nas propostas pedagógicas veiculadas pelo Estado, enquanto aparelho de Estado, e no fazer do professor, enquanto intelectual coletivo e elemento do Estado.

A compreensão acerca da contradição do real, que tem origem na divisão social do trabalho e no processo de desenvolvimento humano, favorece a consciência crítica e a emancipação humana, bem como a busca de transformação política, social e econômica. Assim como o engajamento em associações de classe, cursos e reuniões pedagógicas, aliado ao conhecimento da matéria e à forma de ensiná-la, une o político ao educacional no enfrentamento das questões que permeiam a educação.

Enfim, a Universidade, enquanto espaço de contradição e lócus privilegiado de discussão da prática pedagógica, pode possibilitar àqueles que se intitulam educadores críticos participarem de ações que propiciem novos olhares, novos sentimentos, novos pensares, novas necessidades e novas ações, uma nova práxis.





Referências

- BUONICORE, A. C. A vida e a obra de Antonio Gramsci. *Fundação Maurício Grabois*. São Paulo. 2011. Disponível em: <<http://www.grabois.org.br/portal/especiais/150423/2011-01-21/a-vida-e-a-obra-de-antonio-gramsci>> Acesso em: 05 mar. 2016.
- CHEPTULIN, A. *A dialética materialista: categorias e leis da dialética*. São Paulo: Ed. Alfa-Omega, 1982. (Biblioteca Alfa-Omega de Ciências Sociais. Série 1, Filosofia, v. 2).
- CURY, C. R. J. *Educação e contradição*. 2. ed. São Paulo: Ed. Cortez: Autores Associados, 1986.
- DEL ROIO, M. Os comunistas, a luta social e o marxismo. In: RIDENTI, M; REIS FILHO, D. A. (Orgs.). *História do marxismo no Brasil V. Partidos e organizações dos anos 20 aos 60*. Campinas (SP): Ed. da UNICAMP, 2002.
- DEWEY, J. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. 4. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979
- _____. *Experiência e educação*. São Paulo: Ed. Companhia Editora Nacional, 1971. (Cultura, Sociedade e Educação, v. 15).
- _____. *Liberalismo, liberdade e cultura*. São Paulo: Ed. Nacional, 1970. (Cultura, Sociedade e Educação, v. 11).
- DUARTE, N. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas (SP): Ed. Autores Associados, 2000.
- FREIRE, P. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 16. ed. São Paulo: Ed. Olho d'Água, 2004.
- GRAMSCI, A. *Concepção dialética da História*. 10. ed. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1995.
- MANACORDA, M. A. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. 2. ed. São Paulo: Ed. Cortez: Autores Associados, 2006.
- MARX, K. *Marx*. 2. ed. São Paulo: Ed. Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores)
- MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. 10. ed. São Paulo: Ed. Hucitec, 1996. (Pensamento Socialista, 12).
- RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 6. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 1986.



SAVIANI, D. *Escola e democracia: teoria da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. São Paulo: Ed. Cortez: Autores Associados, 1985.

VIEIRA PINTO, A. *A questão da universidade*. 2. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 1994.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000a.

_____. Manuscrito de 1929. In: SIRGADO, Angel Pino (Org.). *Revista Educação e Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação*, Campinas (SP): Ed. CEDES, n.71, 2000b.

