

A EDUCAÇÃO ESCOLAR E O CARÁTER HUMANIZADOR DO TRABALHO EDUCATIVO NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: A FORMAÇÃO DA INDIVIDUALIDADE PARA-SI

Sônia Maria COELHO¹

RESUMO: Tomando como referência a Pedagogia Histórico-Crítica este artigo pretende discutir a natureza do trabalho educativo na sua intencionalidade, característica essa que determina condições fundamentais para sua realização. Dentro dessa perspectiva, tece considerações sobre a formação da Individualidade Para-si segundo Duarte (1993), por meio da atividade escolar e discute a maneira pela qual esse trabalho pode ser considerado através da Teoria do Cotidiano, como uma atividade que pode ser cotidiana ou não, de acordo com os estudos feitos por Agnes Heller (1977-1989).

PALAVRAS-CHAVE: Educação Escolar; Teoria do Cotidiano; Pedagogia Histórico-Crítica; Formação da Individualidade

ABSTRACT: SCHOOL EDUCATION AND THE HUMANIZING CHARACTER OF THE EDUCATIONAL WORK IN THE HISTORICAL-CRITIC PEDAGOGY: THE FORMATION OF THE INDIVIDUALITY TO-ITSELF

Taking the Historical-Critic Pedagogy as a reference, this paper intends to discuss the nature of the educational work in its intentionality, which is the characteristic that determinates fundamental conditions for it to be actually done. In this perspective, it makes considerations of the formation of the individuality To-Itself according to Duarte, thru the school activity and discusses the way by which this work can be considered thru the Theory of the Cotidianity, as an activity that can be cotidian or not, according to the studies carried out by Agnes Heller.

KEY-WORDS: School Education; Theory of Cotidianity; Historical-Critic Pedagogy; Formation of Individuality

“a natureza humana não é dada ao homem mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Conseqüentemente, 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, 1996:11; grifos nossos).

A Respeito da Intencionalidade do Trabalho Educativo

Tomando como referência a citação acima, este artigo pretende discutir a natureza do trabalho educativo na sua intencionalidade, característica essa que determina condições fundamentais para sua realização. Dentro dessa perspectiva,

pretendemos tecer considerações sobre a formação da individualidade para-si por meio da atividade escolar e discutindo a maneira pela qual esse trabalho pode ser considerado através da concepção histórico-crítica, no sentido de analisá-lo como uma atividade que pode ser cotidiana ou não, considerando-se as referências contidas nos estudos feitos por Agnes Heller (1977-1989).

Segundo Leontiev (1978) o desenvolvimento é sempre um processo ativo, considerado do ponto de vista humano, pois, para se apropriar dos objetos e fenômenos produzidos historicamente, o homem precisa desenvolver uma atividade através da qual possa se reproduzir.

“Podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do

¹Departamento de Educação - Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP - 19060-900 - Presidente Prudente - Estado de São Paulo - Brasil.

desenvolvimento histórico da sociedade humana” (1978, p.267).

Encontramos vários autores que fizeram observações semelhantes. Para Marx (1978) nos *Manuscritos*, os sentidos do homem se tornam humanos através da objetivação da essência humana, além de criarem um significado adequado à inteira riqueza da essência humana e natural. Lukács (1982), em seu livro *Estética* entende que, tanto a educação como a ciência e a arte fazem parte de esferas superiores de objetivação tornando o homem um ser *genérico humano*.

Para lidar com a genericidade, o homem necessita de um conjunto de atividades habituais resultantes da tradição, graças às quais ele assegura sua existência, adaptando a natureza em seu proveito.

Neste momento julgamos necessário reportarmo-nos à questão fundamental tratada por Gramsci: o que é o homem? Ele discutiu o que o homem pode se tornar, ou ainda, se pode controlar seu destino. Duarte (1997) acha que esta questão nos leva à indagação sobre as possibilidades existentes em cada ser humano, respeitando seu momento histórico de tornar-se sujeito do seu vir-a-ser e isso torna a questão da educação como central uma vez que,

“no limite, negar a possibilidade da educação como um ato intencional, significa negar a liberdade, pois o gênero humano torna-se mais livre à medida em que puder cada vez mais controlar o seu destino ... Ao contrário do que defendem algumas correntes pedagógicas, para as quais a conquista da autonomia e da liberdade dos educandos requer que os educadores abdicuem da pretensão de dirigirem a formação desses educandos, entendemos que a existência de processos intencionais faz parte da construção da liberdade do gênero humano, sem a qual não pode existir a liberdade individual(...) a liberdade individual não pré-existe à liberdade do gênero humano. Em outras palavras, o desenvolvimento da individualidade só pode ocorrer com o desenvolvimento da sociedade” (Duarte, 1997, p.2)

Fica claro portanto, que, sem um processo intencionalmente organizado de instrução, que é possibilitado pelo trabalho educativo, o sujeito não adquire sua condição de dignidade e liberdade, uma vez que (repetindo Gramsci) “possibilidade quer dizer liberdade”. Esta liberdade faz parte da definição do próprio homem, mas que, essa possibilidade por si não se constitui condição para esta liberdade e sim a partir do momento em que

se criam oportunidades para que se possa conhecer, saber e querer utilizá-la.

Para Saviani (1996), esses saberes propiciados pela instrução são uma produção não-material onde o homem apreende o mundo de diferentes maneiras com diferentes saberes que, por si só não interessam, mas sim como elementos que tornam o sujeito num ser humano, pois “o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir”. (p.11) Para atingir esse fim, o autor afirma que o resultado do processo de aprendizagem decorrente do trabalho educativo, produz o saber que interessa diretamente à educação. Esta, toma como referência o saber objetivo produzido historicamente e evolui no sentido do surgimento da institucionalização do saber através da escola, que é a forma principal e dominante de educação a qual sobrepõe o saber metódico, sistemático, científico, ao saber espontâneo. O mundo da cultura, produzido pelo homem, prevalece sobre o mundo da natureza, resultando que, a especificidade da educação vem a ser determinada pela forma escolar. Para Saviani (1996) ainda existem grandes diferenças de participação nas produções culturais, embora todo conjunto da sociedade elabore tais produtos. “Isto significa que grande parte da população participa da produção da cultura mas não participa de sua fruição”(p.80) , ou seja, ela está destinada a uma minoria.

Destacando a citação de Gramsci de que “toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica”(apud Saviani, 1983, p.11) Saviani acrescenta que

“cabe entender a educação como um instrumento de luta (...) o proletariado não pode se erigir como uma força hegemônica sem a elevação cultural das massas. Destaca-se aqui a importância fundamental da educação. A forma de inserção da educação na luta hegemônica configura dois momentos simultâneos e organicamente articulados entre si: um negativo que consiste na crítica da concepção dominante (a ideologia burguesa) e num momento positivo que significa trabalhar o senso comum de modo a extrair seu núcleo válido (o bom senso) e dar-lhe expressão elaborada com vistas à formulação de uma concepção de mundo adequada aos interesses populares” (1983,p.11)

Desta maneira, refletindo sobre o caráter intencional da educação e sua inserção na prática social, podemos considerar que, principalmente a educação escolar passa por um crivo onde selecionam-se os aspectos positivos e negativos da prática educativa, já que

“a educação é uma atividade que supõe heterogeneidade (diferença) no ponto de partida e homogeneidade (igualdade) no ponto de chegada, diante disso, a forma pela qual a classe dominante através de suas elites impede a elevação do nível da consciência das massas é manifestando despreocupação, um descaso e até mesmo desprezo pela educação” (p.14)

A afirmação explica a situação por que passa a nossa educação escolar com um nível cada vez mais decrescente de importância e desenvolvimento. Há que se perceber também, nas colocações apresentadas até aqui, que a condição do homem enquanto homem, passa pela aquisição das apropriações de objetivações superiores da genericidade humana, determinando as possibilidades plenas do indivíduo no âmbito da sua não-cotidianidade. Essa apropriação, de acordo com Heller (1977), ampliando conceitos de Lukács, inclui a arte, a ciência, a moral, a política e a filosofia para que possa se efetivar. Não é fácil, porém, eliminar desta efetivação o perigo da alienação. Para que isso possa ocorrer é necessário que a prática educativa seja diferenciada, culturalmente envolvente e possibilitadora da dialética entre objetivação/apropriação do indivíduo, na sociedade em que vive.

A Formação da Individualidade Para-si Através da Educação Escolar

Para se formar como um ser humano ou um ser genérico, Duarte (1996) afirma que o indivíduo tem que se formar enquanto um ser social, mas esta socialidade acaba por ser formada dentro da nossa sociedade capitalista, a qual se desenvolve dentro das relações sociais de dominação e isso implica também no aparecimento do fenômeno da alienação. Portanto ele afirma que:

“lutar contra a alienação é lutar por reais condições para todos os homens de se desenvolverem à altura das máximas possibilidades objetivamente existentes para o gênero humano” (p.27)

Na base da vida cotidiana do sujeito predominam as atividades que Duarte (1993) chamou de *genéricas em-si*, que, em outras palavras dizem respeito às *objetivações e apropriações* realizadas pelo *homem* num nível onde as motivações que o levam a agir, são particulares. Todo indivíduo é um ser genérico, mas nem todos têm conhecimento disso pois, aqueles a quem Heller (1989) chama de *homem particular*, não têm uma relação de consciência com essa *genericidade humana*. Estes indivíduos não chegam a perceber a sua condição de *ser genérico, de um ser pertencente ao gênero*

humano, possuidor portanto, de uma condição de vida que lhe permite elevar-se à condição superior do gênero humano, superior às demais espécies animais.

É importante, para as finalidades deste estudo, esclarecer a nomenclatura que Heller e Duarte utilizam. Heller (1989) utiliza a expressão *homem singular* referindo-se à mesma denominação que Duarte (1996, p.31) utiliza como *todo e qualquer indivíduo*; o que ela chama de *homem particular*, ele entende como *indivíduo em-si alienado*; e o que ela chama de *indivíduo*, ele chamou de *indivíduo para-si*, ou seja, aquele que estabelece uma relação consciente com a genericidade humana, por ter podido ascender às esferas não-cotidianas de sua vida.

Tanto a significação e como o conteúdo da vida cotidiana são heterogêneos e hierarquicamente organizados, na medida em que as atividades necessárias para sua realização (produção e reprodução) são variadas e diferentes entre si. Essa heterogeneidade é uma característica sempre presente na vida cotidiana, enquanto que a hierarquia é variável e depende das circunstâncias que determinam estruturas econômico-sociais, variando de acordo com a época, local e tipos de relacionamento. O homem já nasce inserido na cotidianidade e estará adaptado para vivê-la como adulto a partir do momento em que souber utilizar os instrumentos, manipulá-los e assim assimilar as relações sociais. Esse aprendizado ocorre no grupo em que o homem vive, nos quais os elementos da cotidianidade são assimilados e seus valores são integrados ao indivíduo a ponto de permitir-lhe que, saindo do grupo, aja com autonomia no mundo das integrações maiores e consiga ainda provocar modificações nesse mundo/ambiente. Deste modo a assimilação da cotidianidade de uma determinada época permite a assimilação do passado dessa humanidade, embora, como diz Heller, não de maneira consciente, mas “em-si”.

Assim, para Heller (1989) a vida cotidiana é a vida de todo homem em sua *particularidade* e, no momento em que ele consegue suspender o cotidiano e alçar o *humano-genérico*, transforma-se, conforme Lukács (1982), de *homem inteiro* em *homem inteiramente*, num processo de marcado pela *homogeneização*, que eleva o indivíduo a uma relação direta com a genericidade. De acordo com Duarte (1996), esse processo não ocorre espontânea nem naturalmente, mas sim porque a educação escolar permite o desenvolvimento de formas de pensar e agir necessárias a essa ocorrência.

Segundo Heller (1989),

“todos esses momentos característicos do comportamento e do pensamento cotidianos formam uma conexão necessária, apesar do caráter aparentemente casual da “seleção” em que aqui se apresentam. Todos têm em comum o fato de serem

necessários para que o homem seja capaz de viver na cotidianidade. Não há vida cotidiana sem espontaneidade, pragmatismo, economicismo, analogia, precedentes, juízo provisório, ultrageneralização, mimese e entonação. Mas as formas necessárias da estrutura e do pensamento da vida cotidiana não devem se cristalizar em absolutos, mas têm de deixar ao indivíduo uma margem de movimento e possibilidades de explicitação. (...) Se essas formas se absolutizam, deixando de possibilitar uma margem de movimento, encontramos-nos diante da alienação da vida cotidiana” (p.37 - grifos no original)

Ao postular que a educação faz a mediação da relação entre cotidiano e não-cotidiano na formação do indivíduo, Duarte (1996) afirma que procura contribuir para a definição proposta por Saviani (1989) de educação como “atividade mediadora no seio da prática social global”(p.83), onde a ação pedagógica possibilita a transformação dos sujeitos da prática social de forma indireta. Segundo o autor, a educação gera

“necessidades cada vez mais elevadas que ultrapassam a esfera da vida cotidiana (esfera das objetivações genéricas em-si) e situam-se nas esferas não-cotidianas da prática social (as esferas das objetivações genéricas para-si)” (p.2)

Segundo essa compreensão, Oliveira (apud Duarte 1996) considera que a função transformadora mediatizada da prática pedagógica não é uma decorrência natural da consecução da função específica da prática pedagógica (transmissão do saber historicamente acumulado), mas que, deve ser buscada como objetivo de uma prática educativa para-si. Não é qualquer prática que abrirá possibilidade dessa ocorrência, mas

“é preciso questionar profundamente a ação especificamente pedagógica que pretende socializar o saber, intencionalizando o conteúdo a ser transmitido em relação orgânica com uma forma adequada de maneira a tomar concretos os objetivos (os específicos e também os sociais) anteriormente previstos” (p.4)

Para entendermos mais profundamente esses conceitos que estamos apresentando torna-se necessário destacar aqui o ponto central que Duarte em seu livro *A Individualidade para-si - Contribuição a uma teoria histórico social da formação do indivíduo*, elaborou a partir de conceitos de Heller e Lukács, embora nenhum

desses autores tivesse abordado a questão sobre a educação escolar.

Segundo o autor, todo ser humano começa sua individualidade a partir de apropriações que faz desde a mais tenra idade, de todos os elementos socioculturais do meio em que está inserido, isto é, “um processo no qual tem início a formação do indivíduo enquanto unidade de particularidade e genericidade”(p.176). A esfera onde essas apropriações ocorrem é a esfera da vida cotidiana, formando a sua individualidade particularizada ou individualidade em-si, ou ainda, como diz Heller (1989) “muda unidade de particularidade e genericidade”(p.23).

Na formação da individualidade em-si o sujeito apropria-se das condições objetivas do seu meio, de forma a constituir um arcabouço de mecanismos que lhe possibilitem viver o seu cotidiano, sem que isso signifique uma existência alienada, uma vez que ele precisa aprender a utilizar objetos humanos para sobreviver.

“a particularidade não é, em si mesma, alienação, pois todos ser humano, como já afirmei, é sempre particular e genérico. A alienação reside no fato da particularidade tomar-se o centro da vida do homem singular”(Duarte, 1993, p.178).

No entanto, como a satisfação de necessidade da genericidade em-si acabam gerando necessidades outras, surgem as condições para a apropriação da genericidade para-si.

“Na mesma linha de raciocínio, não se pode afirmar que o indivíduo para-si é o indivíduo que eliminou a alienação de sua vida... a alienação é um fenômeno antes de mais nada objetivo e social e que se, por um lado, os aspectos subjetivos da reprodução e da superação da alienação são muito importantes, principalmente quando se tem como objeto de reflexão a formação do indivíduo, a superação plena da alienação exige a superação das relações sociais alienadas, ou seja, um processo coletivo de transformação dessas relações. Esse pressuposto invalida qualquer tentativa de análise do indivíduo que pressuponha ser possível a superação total da alienação no plano individual”. (Duarte, 1993, p.180)

Por outro lado, o indivíduo para-si é aquele cuja individualidade procura manter uma relação de consciência com as ações praticadas em sua vida, dentro de sua própria individualidade, fazendo mediação com genericidade humana

através da dinâmica do processo de objetivação e apropriação. Desse modo ele incorpora elementos da genericidade em-si e os submete à sua consciência individual mediatizando-os com as formas pelas quais ele objetiva sua individualidade durante a vida. Na formação da individualidade para-si esse é um fator importante uma vez que o sujeito busca "o seu desenvolvimento de forma coerente com a relação que o indivíduo pretende manter entre sua vida e a objetivação do gênero humano". (Duarte, 1993, p.185)

Para Duarte, o complexo conjunto dos fatores que possibilita a formação do indivíduo para-si não prescinde da relação de consciência com as objetivações genéricas para-si, sendo o processo educativo escolar um importante fator na mediação dessa relação objetivação/apropriação, tanto na genericidade em-si como para-si, ou seja, no âmbito do cotidiano ou do não-cotidiano.

"a formação da individualidade para-si é a formação da relação consciente com a genericidade, isto é, da capacidade de escolha livre e consciente daquilo que nas objetivações genéricas se torna necessário para que a objetivação individual se realize de forma cada vez mais plena e rica mas, por outro lado é justamente relação com as objetivações genéricas que vai criando a necessidade subjetiva delas para a objetivação individual. Não existe liberdade de escolha quando não existem situações reais (objetivas e subjetivas) onde essa escolha possa se efetivar"(p.185).

É justamente neste ponto que o processo educativo, especificamente o escolar não pode ser entendido como um processo que, unicamente coloca o indivíduo em contato com as objetivações genéricas para-si mas, como diz Duarte "também e não secundariamente, como um processo que torna as objetivações genéricas para-si uma necessidade para o pleno desenvolvimento do indivíduo"(p.185). Portanto o trabalho educativo é uma atividade mediadora entre as esferas do cotidiano e não-cotidiano na vida do indivíduo.

Desvendando a Natureza do Fenômeno Educativo: As Propostas da Pedagogia Histórico-Crítica

Marx e Engels afirmam que o homem se humaniza pelo trabalho, uma vez que é por seu intermédio que ocorre a produção dos meios capazes de satisfazer as necessidades humanas, ao mesmo tempo que vai gerando novas necessidades. Desta maneira o homem se caracteriza enquanto ser pertencente ao gênero humano, tornando-se diferente dos animais.

Heller (1977) refere-se a diferentes tipos de trabalho: enquanto parte de uma tarefa essencialmente *em-si*, necessária para a

reprodução da sua existência e enquanto uma tarefa relacionada à reprodução da sociedade. Ela afirma que

"o trabalho apresenta dois aspectos: como execução de um trabalho é a parte orgânica da vida cotidiana, como atividade de trabalho é uma objetivação imediatamente genérica. Marx para distingui-los serve-se de dois termos distintos: ao primeiro denomina labour e ao segundo work. (p.119, grifos nossos)

Cabe aqui lembrarmos a teoria da atividade de Leontiev(1978), segundo a qual, o que motiva o sujeito é a necessidade, uma vez que as atividades humanas são formas através das quais o homem se relaciona com o mundo por meio dos fins que se coloca. Portanto a idéia de atividade em Leontiev envolve a noção de que o homem orienta-se por objetivos organizando-se por meio de ações planejadas, intencionalmente dirigidas por metas. Essa atividade envolve por isso finalidades conscientes da atuação coletiva e cooperativa.

Assim, comentando o caráter desfavorável de algumas escolas que descaracterizam o trabalho educativo enquanto atividade, tal como Leontiev a concebia, Moura (1998) afirma:

"Pode ser triste constatar que a escola, de uma maneira geral está longe de ser uma comunidade educativa, cuja finalidade é contribuir para a humanização. Parece que os sujeitos que deveriam constitui-la estão longe de Ter objetivos comuns. E só isso já seria suficiente para descaracterizar uma atividade. Não Ter objetivos comuns pode gerar ações incomuns, a utilização de ferramentas diferenciadas e critérios de avaliação que certamente também diferem.

Mas sabemos que existem boas escolas. E se são boas é porque desenvolvem um trabalho pedagógico que consideramos adequado para as finalidades educativas. O que precisamos é descobrir quais são os elementos que podem desencadear os processos que podem contribuir para a construção de uma boa escola. (p.521)

Deste modo, de acordo com os referenciais acima mencionados de Heller e Marx, defrontamos com uma dificuldade para podermos encontrar uma condição que permita uma saída para o impasse em que se vê o trabalho educativo que não se caracteriza enquanto atividade, mas sim como mera execução de um trabalho. No primeiro caso, o trabalho é simples parte da vida cotidiana

porque, para sua execução o indivíduo se apropriará de capacidades que precisa constantemente reproduzir para que sua vida se realize; no segundo caso o produto desse trabalho não pode dizer respeito apenas à particularidade do indivíduo, mas por outro lado, permita atender às necessidades de produção e reprodução do ser da sociedade, possibilitando uma generalização/universalização que exige que o indivíduo se aproprie de conhecimentos e habilidades que são produto da atividade social e histórica.

O trabalho educativo como *labour* refere-se à produção e reprodução do indivíduo enquanto ser humano, na sua particularidade, um ser que pertence ao gênero humano; o trabalho educativo como *work* já abrange o produção/reprodução do gênero humano, na sua coletividade de ser da sociedade. Essa dupla função do trabalho educativo, segundo Duarte (1996) envolve dois agentes distintos: educando e educador, cujas relações com a ação educativa são mantidas de maneira diferente. Ao educador caber manter uma relação de consciência com sua prática para que possa efetivar plenamente sua tarefa de modificar as condições concretas do indivíduo a ser educado. Nessa perspectiva é preciso que o educador saiba em que contexto sócio-econômico-social se dá a formação desse aluno e como ele precisa intencionalmente dirigir essa atividade. Saviani (1995) refere-se a uma "síntese precária" por parte do professor e a uma compreensão de caráter sincrético para os alunos.

"A compreensão do professor é sintética porque implica uma certa articulação dos conhecimentos e experiências que detém relativamente à prática social. Tal síntese, porém, é precária uma vez que, por mais articulados que sejam os conhecimentos e experiências, a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com os alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária. Por seu lado, a compreensão dos alunos é sincrética uma vez que, por mais conhecimentos e experiência que detenham, sua própria condição de alunos implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social de que participam".
(p.80)

Na perspectiva histórico-crítica de Saviani (1995, p.79-82) ele apresenta alguns passos que poderíamos adotar como propostas de ação. À semelhança dos esquemas de Herbart ou Dewey, poderiam ser assim apresentados.

- A *prática social* como ponto de partida, comum a professores e alunos (com as diferenças mencionadas na citação acima);
- A *problematização* como segundo passo, que envolveria mais que identificação das necessidades que a prática cotidiana apresenta, mais que um elenco de temas emergentes da experiência anterior, mas sobretudo como elemento de criação de novas necessidades, quais elementos precisam ser resolvidos na prática social e refletir sobre eles. A ação do professor seria dirigida a questões de relevância sobre as quais se dariam os problemas;
- A *instrumentalização*, como terceiro passo, não como um sentido tecnicista mas como um processo de apropriação dos instrumentos e signos produzidos historicamente, parte da herança cultural da humanidade, gerando condições para criação do novo. No caso do professor haveria necessidade de repensar sua prática para introduzir-se em novos caminhos pedagógicos;
- A *catarse* seria o quarto passo, entendida como uma concepção semelhante à de Gramsci, para quem a catarse significa "elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens" (Apud Saviani, 1995, p.81), constituindo-se, segundo Mazzeu (1998) "uma segunda natureza" onde

"o professor reflete sobre a trajetória seguida, percorrendo novamente, no plano abstrato, o caminho que realizou. Com isso percebe mais claramente as possibilidades e os obstáculos de seu processo de aprendizagem e, portanto, a necessidade de estar constantemente revendo e aperfeiçoando sua forma de aprender. Com isso espera-se que cada professor busque se tornar efetivamente o sujeito de sua própria formação"(p.71).
- A *prática social*, como o quinto e último passo, referida como primeiro e último passo é e não é a mesma, uma vez que ela é o suporte e contexto que, permitindo o pressuposto e o alvo da prática pedagógica, não alteraram significativamente as condições sociais objetivas. Ao mesmo tempo pode-se dizer que não é a mesma porque durante o processo da prática educativa tanto educador como educando se transformaram, o que acabará por se refletir nas instâncias sociais, ou seja, a própria prática social se alterou qualitativamente.

Deste modo a Pedagogia histórico-crítica poderia contribuir para o entendimento de uma questão tão importante como a que determina a causa da secundarização da escola, que acaba por esvaziá-la de sua função própria, que é a

socialização do saber elaborado. As propostas que podem ser sugeridas a partir dos passos que Saviani(1995) apresentou, permitirão que se faça uma retomada da perspectiva secundarizadora da atividade escolar e se promova a sua inserção em local de destaque, possibilitando assim romper com o caráter contraditório por que atravessa a educação.

Se, como diz Duarte, o gênero humano torna-se livre à medida em que puder cada vez mais controlar o seu destino. Parece-nos justo e correto afirmar que, à medida que o educador alçar o âmbito das atividades não-cotidianas em sua prática educativa, mantendo com elas uma relação de consciência, poderá certamente avançar no sentido de conseguir o que Oliveira (1985) anteriormente afirmou sobre a prática transformadora que necessita ascender ao nível da

prática educativa para-si. Ainda, completando a análise, de modo algum será possível exercer essa função de produção de sujeitos transformadores sem a indispensável transmissão dos conteúdos historicamente acumulados na sociedade humana e mais, sem a devida elaboração e realização dessa prática educativa reflexiva, intencionalmente organizada, cujo fio condutor será ditado pela mediação do professor. Cremos ser este um dos grandes equívocos que têm atualmente se criado nas esferas educativas: a dispensabilidade do educador escolar na direção dessa atividade primordial, o que para nós certamente poderá ser norteado pelas perspectivas humanizadoras do trabalho educativo segundo a ótica da pedagogia histórico-crítica, estabelecendo condições para a formação da individualidade humana de forma plena e ampla.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DUARTE, N. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. *Cadernos Cedes*. Campinas, v.19, n.44, p.85-106, abr. 1998.
- DUARTE, N. - *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. Campinas: Autores Associados, 1996.
- DUARTE, N. *A Individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico social da formação do indivíduo*. Campinas: Autores Associados, 1993.
- _____. *Ontologia e historicidade: contribuição a uma reflexão filosófico ontológica sobre o trabalho educativo*. Araraquara: [s.n.], 1997.
- GRAMSCI, *Concepção dialética da história*. 10. ed. Rio de Janeiro: Civil Brasileira, 1995
- HELLER, A. *O Cotidiano e a história*. 2. ed. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- _____. *Sociologia de la vida cotidiana*. Trad. de José Francisco Ivars. Barcelona: Península, 1977.
- LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Trad. de Manuel Dias Duarte. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- LUKÁCS, G. *Estética*. Barcelona: Grijalbo, 1982. v.1.
- MARIN, A. J. Com o olhar nos professores: desafios para o enfrentamento das realidades escolares. *Cadernos Cedes*, Campinas, abr. 1998, v.19, n.44, p.8-18.
- MARX, K. *Manuscritos econômico filosóficos e outros textos escolhidos*. São Paulo: Ed. Abril, 1978. Coleção Os Pensadores.
- MAZZEU, J. F. Uma Proposta metodológica para a formação continuada de professores numa perspectiva histórico-social. *Cadernos Cedes*. Campinas, v.19, n.44, p.59-72, abril 1998.
- OLHANDO a qualidade do ensino a partir da sala de aula. In: ENDIPE, 9., 1998, Águas de Lindóia. *Anais do IX Endipe*, Águas de Lindóia: [s.n.], 1998. v.2.
- OLIVEIRA, B. *A Socialização do saber escolar*. Campinas: Autores Associados, 1985.
- SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez, 1983
- _____. *Pedagogia histórico crítica – primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 1996.