



PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: GÊNESE E IMPLICAÇÕES

Marteano Ferreira de Lima (URCA/UFC)

Introdução

A reprodução da sociabilidade capitalista, não se tratando de um processo automático, concretiza-se mediante a internalização dos seus valores e concepções acerca do mundo, dos indivíduos, das relações de produção. Nesse sentido, é importante observar as considerações de Mészáros (1981, p.260):

as relações sociais de produção capitalistas não se perpetuam automaticamente. Elas só o fazem porque os indivíduos particulares “interiorizam” as pressões exteriores: eles adotam as perspectivas gerais da sociedade de mercadorias como os limites inquestionáveis de suas próprias aspirações. É com isso que os indivíduos “contribuem para a manutenção de uma concepção de mundo” e para a manutenção de uma forma específica de intercâmbio social, que corresponde àquela concepção de mundo. (grifos no original).

Mas, como viabilizar essa internalização em cada indivíduo particular? Através de quais mecanismos? Como impedir que outras concepções se constituam? Como manter a hegemonia burguesa?

Na sociedade brasileira, historicamente, percebemos a existência de diversos mecanismos vinculados a essa reprodução. As estratégias de controle adotam elementos da política, da economia, da sociedade, da cultura, da ciência, da arte ou mesmo do senso comum como formas ideológicas para garantir sua realização. Nesse universo, a educação constitui-se importante componente a serviço da reprodução social¹, viabilizando a internalização do modelo capitalista de relações sociais. Assim, a educação – na vertente escolar – ora

¹ Compreendemos que, entre educação e sociedade, há uma relação de dependência ontológica e autonomia relativa. Assim, não negamos a contradição no interior da prática educativa ou sua capacidade de intervir no campo social. Entretanto, não podemos negar a utilização da educação como instrumento nas mãos das classes dominantes, apesar de todas as contradições envolvidas em tal processo.



literalmente excluiu imensos contingentes de indivíduos, ora operou um processo de exclusão sutil, permitindo o acesso à escola, mas negando a permanência ou apropriação do conhecimento sistematizado. Embora veiculando um discurso democrático-universal, a prática efetivava-se sob o signo da segregação e desqualificação da educação escolar destinada aos grupos economicamente desfavorecidos.

Partindo dessas premissas, o objetivo deste estudo é discutir o contexto histórico do surgimento da Pedagogia Histórico-Crítica e suas principais contribuições para a educação brasileira.

I Delineando o cenário: a educação sob o paradigma da teoria do capital humano

O período militar é um momento na história brasileira no qual a educação assumiu, efetivamente, a perspectiva desenvolvimentista, adotando, como base ideológica, a Teoria do Capital Humano, a Doutrina da Segurança Nacional e as correntes do pensamento cristão conservador (GERMANO, 2000). A forma de organização sócio-econômico-política então instalada tinha por objetivo que os interesses do capital prevalecessem sobre as necessidades do trabalho. A política educacional constituída sob a égide do militarismo significou um acirramento das contradições referentes ao acesso à escola para a maioria da população, pois a intenção proclamada, no sentido de ampliar o acesso e os níveis de escolarização aos excluídos do sistema educacional, não se concretizava efetivamente na prática².

Conforme Germano (idem, p.166), “A ampliação da escolaridade obrigatória – determinada pela Constituição de 1967, estabelecida em lei específica e incluída nos planos educacionais – consiste numa estratégia de hegemonia”. É uma política preventiva e compensatória desenvolvida pelo Estado militar e associada ao discurso do Brasil-potência, cuja efetivação não elimina o quadro de exclusão, considerando que “o acesso à escola /.../

² “Constatamos igualmente que 60,6% da população *economicamente ativa*, em 1984, está incluída numa faixa que compreende os que nunca estudaram ou os que ficaram na escola, no máximo, até 4 anos.” (GERMANO, 2000, p.170; grifo no original).



tem acompanhado o perfil de distribuição de renda e da desigualdade social” (p.171), não rompendo o ciclo vicioso do fracasso escolar, traduzido em evasão e repetência.

A política educacional desse período teve como eixos principais:

- 1) Controle político e ideológico da educação escolar, em todos os níveis. /.../
- 2) Estabelecimento de uma relação direta e imediata, segundo a ‘teoria do capital humano’, entre educação e produção capitalista /.../
- 3) Incentivo à pesquisa vinculada à acumulação de capital.
- 4) Descomprometimento com o financiamento da educação pública e gratuita /.../. (GERMANO, idem, p.105-6; grifos no original)

O primeiro eixo articula-se com o imperativo da hegemonia, concebendo a educação escolar como instrumento a serviço do controle político e ideológico, enquanto os demais eixos apresentam a compreensão da educação como fator para o desenvolvimento.

Nesse contexto, à luz da teoria do capital humano, a educação é abordada como investimento tanto no nível individual, quanto em relação à sociedade como um todo. A “promessa da escola como entidade integradora” (GENTILI, 2005) emergiu dessa perspectiva, calcada sobre a ideia da educação como fator para o desenvolvimento e sobre o ideal do pleno emprego – apresentado como a “luz no fim do túnel” da exclusão e da miséria que assolavam a maioria da população.

A teoria do capital humano, com efeito, vai marcar as reformas educacionais realizadas nesse período. Como se pode atestar, em relação ao ensino superior, a Reforma Universitária de 1968 acentuou a preocupação de relacionar diretamente a educação com o mercado. A tônica profissionalizante que incidiu sobre o então denominado ensino de 2º grau, através da Lei 5692/71, também torna clara a tentativa de transformar a educação escolar em espaço para a preparação de mão-de-obra qualificada, atendendo à demanda do mercado capitalista. Nesse bojo, é ainda patente a estratégia de travestir desigualdades econômicas por desigualdades educacionais, colocando sobre a educação a tarefa de eliminar problemas de ordem estrutural, próprios da tessitura social capitalista, criando uma ilusão acerca do papel da escola.

A forte influência da teoria do capital humano traduz-se, também, na compreensão da ascensão social e econômica como fruto de um esforço individual, pela



possibilidade de aproveitar os espaços existentes e acessíveis a todos que tiverem capacidade para alcançá-los. Isso traz uma clara tentativa de apresentar a sociedade como igualitária e harmônica, recaindo sobre o indivíduo a responsabilidade do próprio alijamento e exclusão. As desigualdades sociais, longe de serem percebidas como fruto das contradições próprias da sociedade capitalista, são remetidas aos indivíduos, entendidas como resultado das diferenças em termos de capacidade cognitiva, esforço ou mesmo perseverança ou, no limite, “sorte”. Essa compreensão é contraditória, uma vez que atribui à sociedade capitalista o caráter de perenidade e não a percebe resultando das relações históricas produzidas pelo conjunto dos homens, mas, ao mesmo tempo, coloca na responsabilidade desses mesmos homens o fazer da sua história individual. Tal contradição explica-se pela compreensão da essência do homem capitalista como essência capitalista do homem. Trata-se de uma percepção da essência como algo estático, imutável, aistórico. A essência realiza-se através do fenômeno; este sim dinâmico, mutável e histórico. Mas, de uma historicidade presa aos limites impostos pela essência. No caso da sociedade capitalista, os limites da própria sociabilidade regida pelo capital. Nessa compreensão não-histórica da essência, é possível pensar o homem como responsável pelo fenômeno da sua existência, sem mexer, no entanto, nas bases estruturantes do contexto histórico no qual essa existência se concretiza: a essência capitalista.

Nesse contexto, apresenta-se a educação como mecanismo de ascensão social, na perspectiva dos indivíduos; e mecanismo de controle e garantia da hegemonia, na perspectiva do Estado, além de significar parte do projeto desenvolvimentista do Brasil-potência. O Estado militar apresenta a valorização da educação, no nível do discurso, mas, claramente esbarra, na prática, com a já citada falta de compromisso com o financiamento da educação pública e gratuita. Nesse quadro, o ensino privado, subsidiado pelo Estado, surge como sinônimo de “bom negócio”, com renda garantida. Contraditoriamente, o período em que o Estado mais arrecadou recursos, por meio de impostos, coincidiu com os menores índices de



investimento na educação³. Isso caracteriza, de forma contundente, o caráter privatizante da política educacional do período em apreço.

Com a perspectiva desenvolvimentista, a educação, tomada sob afã da racionalização, eficiência, produtividade e à luz do princípio da neutralidade científica, trouxe à tona o estabelecimento de uma pedagogia criada sob o signo da adequabilidade da prática educacional aos ditames do mercado. Erigida em pedagogia oficial, o Tecnicismo configura-se como um modelo pedagógico capaz de atender aos interesses do Estado militar, trazendo em si a possibilidade de estabelecer um controle sistematizado e específico dentro da escola. Fundamentada nos princípios do behaviorismo, na teoria sistêmica e seguindo os moldes da organização do trabalho fabril, numa linha taylorista/fordista, a Pedagogia Tecnicista separa as atividades de planejamento das atividades de execução, transformando o professor em mero aplicador das atividades racionalmente pensadas e elaboradas fora da sala de aula, sob a responsabilidade dos especialistas da educação.

Essa pedagogia, imposta hierarquicamente, não obteve total adesão no cenário educacional. A Pedagogia Tradicional ainda tinha seu espaço, embora restrito pela larga influência do Escolanovismo. A Pedagogia Nova representava – aos olhos de muitos educadores – uma forma de ultrapassar os limites colocados pela Pedagogia Tradicional, uma resposta aos anseios de professores e alunos, um modelo inovador e “progressista”. Porém, as mudanças propostas pela Escola Nova restringiam-se ao interior da escola, não contemplavam sua relação com o contexto mais amplo no qual se inseria, e pautavam-se sob a perspectiva ilusória da escola capaz de transformar a sociedade de forma imediata.

Na dinâmica da educação escolar, estas três pedagogias entravam em cena: os fortes resquícios tradicionalistas, o ideário escolanovista e a ordem imposta do modelo oficial. Embora muitas sejam as diferenças entre esses modelos pedagógicos, nas suas concepções de

³ Germano (2000, p.197-8) assinala que “o decréscimo do investimento em educação começou a se intensificar num momento em que a economia brasileira alcançava notável expansão – na época do ‘milagre’ 1968-1973 – e, ao mesmo tempo, se verificava um aumento intenso da arrecadação da receita de impostos.” Através de dados do SEEC (Serviço de Estatística da Educação e Cultura), o autor demonstra que os anos de 1973 e 1974 trazem os menores valores percentuais – 5,5, e 5,2, respectivamente, aplicados na educação. Outro fator importante a ser assinalado é a forma como verbas alocadas em vários Ministérios eram apresentadas como se fossem destinadas à educação.



metodologia, de conteúdos, da relação professor-aluno, da avaliação ou mesmo do papel da educação, a crença na autonomia da escola e no seu poder de transformar a sociedade é uma característica comum aos três. Por não perceberem as contradições da sociedade e o papel reprodutivista encampado pela escola, Saviani (2001) os denominou de teorias não-críticas da educação.

Compreender a influência dos condicionantes sócio-político-econômicos sobre a escola só foi possível com as teorias crítico-reprodutivistas⁴, as quais romperam a visão ingênua do fenômeno educativo, engendrando uma nova concepção acerca da escola, eliminando sua suposta neutralidade. Considerando as contradições sociais, a escola não corresponderia mais a um espaço neutro. Assim, longe de ser mecanismo de ascensão social, eliminando as desigualdades, a escola as reforça, transformando diferenças sociais em diferenças pedagógicas e, novamente, convertendo-as em diferenças sociais.

A crítica realizada pelas teorias crítico-reprodutivistas, embora tenha exercido um papel significativo nesse contexto histórico, causou um sentimento de pessimismo. Saviani (2005a) adverte que esse momento foi muito importante, mas era preciso superar a ênfase nos aspectos políticos da educação, procurando restituir-lhe sua especificidade. Não conseguindo atribuir à educação outra função além do reproduzir as contradições sociais, as teorias crítico-reprodutivistas não respondem à imprescindível tarefa de transformar a escola em instrumento de socialização do saber. Essa é a tarefa a que se propõe a Pedagogia Histórico-Crítica.

II A Pedagogia Histórico-crítica entra em cena

O surgimento da Pedagogia Histórico-Crítica traduz-se por um duplo processo histórico: “a emergência de um movimento pedagógico” e “a escolha da nomenclatura” (SAVIANI, 2005a). Esses dois processos são partes de um mesmo complexo, dado o caráter imbricado que preside sua relação.

⁴ Destacam-se: Teoria do sistema de Ensino como Violência Simbólica (Bourdieu e Passeron), Teoria da Escola como Aparelho Ideológico de Estado (Althusser) e Teoria da Escola Dualista (Baudelot e Establet).



No tocante à escolha da nomenclatura, a terminologia *Pedagogia Histórico-Crítica*⁵ foi utilizada a partir de 1984, em substituição aos termos “pedagogia revolucionária” e “pedagogia dialética”. Sua escolha deve-se ao fato de que “Pedagogia Histórico-Crítica” traduziria, conforme Saviani (2005a, p.93), “a passagem da visão crítico-mecanicista, crítico-ahistórica para uma visão crítico-dialética, portanto histórico-crítica, da educação”. Essa expressão invocaria o caráter de contraposição à expressão crítico-reprodutivismo, ao trazer a história e as contradições do real, que ela contém, enquanto movimento dialético resultante da ação do conjunto dos homens.

Na compreensão de Saviani (2004, p.125), “quem faz o sistema educacional são os educadores quando assumem a teoria na sua práxis educativa, isto é, quando a sua prática educacional é orientada teoricamente de modo explícito”. Ter a prática orientada teoricamente de modo explícito consiste em “tornar a prática educativa em-si em prática educativa para-si” (OLIVEIRA, 1985, p.100). Isso significa usar a teoria como instrumento de análise da própria prática, enxergando-a para além da sua aparência empírica, na sua concreticidade. Dessa compreensão emerge um dos desafios da *Pedagogia Histórico-Crítica*: “o da elaboração de um corpo teórico que possibilite aos educadores a realização de análises críticas e historicizadoras daquilo que caracteriza a própria especificidade do objeto da Pedagogia, isto é, o processo educativo” (DUARTE, 1993, p.12).

No contexto de surgimento da *Pedagogia Histórico-Crítica*, a tarefa emergencial, em termos de movimento pedagógico, consiste em explicitar uma teoria que seja capaz de romper com o reprodutivismo gerado pela perspectiva “redentora” das teorias não-críticas – com seu enfoque na neutralidade técnica – e pelos limites das teorias crítico-reprodutivistas –

⁵ É importante salientar que a terminologia “*Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos*” foi uma elaboração proposta por Libâneo (1985). Essa denominação não foi utilizada por Saviani, embora ele reconheça a importância da elaboração citada como forma de difusão da proposta e, à época da publicação do livro do Libâneo, considerasse a denominação uma questão secundária. Saviani (2005a) não considera a expressão “pedagogia dos conteúdos” totalmente rejeitável, embora dê margem a um suposto retorno à *Pedagogia Tradicional*, mas atribui uma vantagem à denominação por ele cunhada, uma vez que “pedagogia histórico-crítica” não traz seu sentido predeterminado. Isso, a seu ver, seria uma forma de instigar o estudo acerca dos fundamentos dessa pedagogia.



erguidas sob o enfoque político. Como afirma Saviani (2001, p.31), à Pedagogia Histórico-Crítica

impõe-se a tarefa de superar tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não-críticas) como a impotência (decorrente das teorias crítico-reprodutivistas), colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado.

O desenho da Pedagogia Histórico-Crítica começa a ser esboçado, ainda sob a égide do militarismo, a partir de 1977. Nesse período não havia diferenciação entre as teorias críticas. Em 1978, por ocasião do seminário sobre educação brasileira, o enfoque reprodutivista não era objeto de exame, pois o centro de interesse naquele contexto era o combate aos ditames do controle e da censura, além da clara “oposição à pedagogia oficial e à política educacional dominante” (SAVIANI, 2005a, p.67).

Rompido o véu da neutralidade técnica e expostos os condicionantes sociais, políticos e econômicos sob os quais se realiza a prática pedagógica, torna-se senso comum a compreensão da dimensão política da educação. Evidenciar essa dimensão, porém, em vez de resolver o problema da educação escolar, colocou a prática educativa sob o enfoque, também limitante e fragmentado, da ênfase nos elementos políticos, esvaziando a especificidade da educação.

Diante dos limites das teorias crítico-reprodutivistas ficou patente a impossibilidade de, através dessas teorias, articular uma intervenção prática. Revelar o papel dos condicionantes que agiam sobre a prática escolar não era suficiente para transformá-la, pois a compreensão da sociedade a partir das suas relações contraditórias não havia alcançado o interior da escola como espaço, também, de relações contraditórias.

Passado o momento da crítica pela crítica, era necessário buscar saídas teóricas para romper com o modelo vigente. Nessa busca, Saviani (2001), fundamentado no materialismo histórico, elabora a teoria crítica da educação – a qual é apresentada no livro *Escola e Democracia*. Nessa teoria crítica estão esboçados os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica. Entre eles, o principal, certamente, consiste na finalidade de “articular um



tipo de orientação pedagógica que seja crítica sem ser reprodutivista”, indo além das teorias mencionadas. (SAVIANI, 2005a, p.65).

Embora essa crítica inicial tenha sido o ponto fundante da superação do quadro educacional hegemônico, seria necessário superar seus próprios limites para gerar uma nova configuração. A natureza precípua dessa configuração consistiria em romper os limites do “beco sem saída” do reprodutivismo. Para Saviani (idem, p.140-1), “o problema das teorias crítico-reprodutivistas era a falta de enraizamento histórico, isto é, a apreensão do movimento histórico que se desenvolve dialeticamente em suas contradições”.

Ao analisar a Pedagogia Histórico-Crítica no bojo das teorias críticas da educação, Duarte (1993, p.8-9) admite que “Todas as teorias críticas têm em comum a busca de desfeticização das formas pelas quais a educação reproduz as relações de dominação, pois entendem isso como fundamento para a própria luta contra essas relações.” No entanto, enquanto as teorias crítico-reprodutivistas não apresentam qualquer proposta pedagógica,

Exemplo oposto é o da Pedagogia Histórico-Crítica, cujos pressupostos sobre a relação entre educação e sociedade exigem que essa corrente educacional apresente propostas pedagógicas concretas, viáveis e coerentes com o objetivo de contribuir, através da especificidade da prática pedagógica, para o processo de superação das relações sociais de dominação.

A Pedagogia Histórico-Crítica não vê a educação como uma instância acima da sociedade, mas como uma *mediação no seio da prática social global*, não assumindo o caráter salvacionista das pedagogias não-críticas. Em sua tese de doutorado, Saviani (1975, p.2) já apresenta a concepção de que “agarrar-se à educação como a uma espécie de tábua de salvação para os problemas nacionais representaria uma posição ingênua, destituída de criticidade”. Essa concepção ingênua é própria das teorias não-críticas da educação, que atribuem à escola o papel de redentora, capaz de eliminar a marginalidade, incidindo sobre suas “supostas” causas. A marginalidade, uma vez identificada como um problema do indivíduo, seria causada pela ignorância, pela rejeição ou pela incompetência, conforme as Pedagogias Tradicional, Nova ou Tecnicista, respectivamente. Assim, para essas tendências, à escola caberia o papel de eliminar essas “supostas” causas e manter a ordem social. Por outro lado, na perspectiva de Saviani, conforme Oliveira (1996, p.57),



A educação enquanto atividade mediadora no seio da prática social global pressupõe a educação comprometida com a elevação da consciência das massas, e esse processo de elevação das consciências é uma parte integrante, necessária e fundamental do próprio processo de transformação social.

Para evitar uma compreensão ingênua, Oliveira (idem, p.59) adverte que “SAVIANI considera que a educação por si só, como também outras modalidades da prática social, não transforma diretamente a estrutura social”. Mas assegura que o caráter mediador da educação, ao elevar as consciências a partir da apropriação das objetivações genéricas, é imprescindível no processo de transformação social. É o próprio Saviani (2001, p.55) quem afirma: “o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação”.

A educação, para este autor, assumiria o papel de assegurar aos indivíduos, tomados na sua concreticidade, a apropriação das objetivações genéricas produzidas pela humanidade. Por isso, na sua compreensão, 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, 2005a, p.13). Na sua teoria, a educação é inserida na rubrica trabalho não-material; mais especificamente, numa modalidade de trabalho imaterial na qual não há separação entre o produto e o ato de produção. Essa atividade, cuja produção e consumo ocorrem simultaneamente, traz em seu cerne a possibilidade de produzir o próprio homem, através dos processos de apropriação e objetivação. Nesse sentido, conforme Saviani (idem, p.13),

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

Tal concepção do desenvolvimento humano coincide com a abordagem de Leontiev (1978, p.267), segundo a qual “cada indivíduo *aprende* a ser um 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 desenvolvimento histórico da sociedade humana.” Numa palavra, é preciso se apropriar das formas superiores de comportamento que



caracterizam o gênero humano. As características próprias da espécie humana são reproduzidas através da hereditariedade, num processo meramente biológico. Mas as características circunscritas ao âmbito do gênero humano precisam ser objeto de apropriação por parte de cada indivíduo. A educação tem papel fundamental nesse processo. E a pedagogia histórico-crítica parte dessa premissa básica como forma de organizar sua proposta pedagógica. Por isso é necessário identificar os elementos culturais a serem assimilados através da educação escolar. Esses elementos não coincidem com o conteúdo da imediaticidade empírica, mas com os conteúdos concretos⁶. Por isso é imprescindível identificar o que há de mais elaborado entre as objetivações genéricas produzidas historicamente pela humanidade no campo da filosofia, da ciência, da arte, da ética... Além disso, Duarte (1993, p.190) adverte que:

a prática pedagógica não pode ser concebida apenas enquanto aquela que possibilita ao indivíduo o acesso àquilo que as objetivações genéricas se apresenta como imediatamente relacionado aos carecimentos já apropriados pela individualidade, mas sim enquanto aquela que, ao mediar a relação do indivíduo com as objetivações genéricas, gere o carecimento cada vez maior de apropriação dessas objetivações.

A prática pedagógica assumiria a função de não apenas atender carecimentos imediatos, mas criar novos carecimentos, impulsionando o indivíduo para níveis cada vez mais elevados de apropriação das objetivações genéricas em-si, tornando-as para-si.

Nesse sentido, Saviani afirma que “a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado” (2005a, p.14). Enquanto forma dominante de educação, a educação escolar tornou-se imprescindível na sociedade capitalista atual, atendendo à “exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações” (idem, p.15). Na perspectiva deste autor, o objeto da atividade escolar é o

⁶ É importante precisar o significado desses termos. Para Saviani (2005a, p.81), “A dialética é uma lógica concreta, enquanto a lógica formal, a lógica das formas, é abstrata. Uma lógica concreta é uma lógica dos conteúdos. Só que não podemos confundir conteúdos **concretos** com conteúdos **empíricos**. Os conteúdos empíricos manifestam-se na experiência imediata. Os conteúdos concretos são captados em suas múltiplas relações, o que só pode ocorrer pela mediação do abstrato. Para chegar ao concreto, é preciso superar o empírico pela via do abstrato.”



conhecimento relativo à episteme⁷. Assim, “a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular” (idem, p.14). Por isso, a mediação da escola permite ao indivíduo passar do saber espontâneo ao saber sistematizado, através de um processo dialético de superação por incorporação, no qual os conceitos espontâneos são a base de elaboração dos conceitos científicos, que, uma vez apropriados, enriquecem e ampliam os conceitos espontâneos⁸.

O caráter mediador da educação escolar no âmbito da Pedagogia Histórico-Crítica também se refere à relação dialética entre alternativas e possibilidades e revela o dilema no qual se envolve essa pedagogia. Embora seu objetivo central seja a superação da sociabilidade capitalista, contraditoriamente, ela deve apresentar uma configuração que lhe permita ser efetivada neste modelo de sociedade. Apesar dos limites dessa configuração, tenta não perder de vista a especificidade da prática pedagógica, considerando que

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitem o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. /.../ o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e escrever. /.../ a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. (SAVIANI, 2005a, p.15).

Tal função, aparentemente óbvia, não é realizada. Por isso, o objetivo da pedagogia histórico-crítica é lutar por uma escola pública que “garanta aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais, entendida como um componente na luta mais ampla pela superação da própria sociedade de classes” (SAVIANI, 2005b, p.271).

⁷ Conforme Saviani (2005a, p.14), em grego, existem “três palavras referentes ao fenômeno do conhecimento: doxa (δόξα), sofia (σοφία) e episteme (επιστημη). Doxa significa opinião /.../ sofia é a sabedoria fundada numa longa experiência da vida /.../ episteme significa ciência, isto é, o conhecimento metódico e sistematizado”.

⁸ Essa relação entre os conceitos espontâneos e científicos é explicitada por Vigotski (2001).



III Para além das Pedagogias tradicional e nova

A Pedagogia Histórico-Crítica surge no âmbito da teoria crítica, superando dialeticamente as Pedagogias Tradicional e Nova, “incorporando suas críticas recíprocas numa proposta radicalmente nova” (SAVIANI, 2001, p.66) que não deve, sob hipótese alguma, ser confundida com ecletismo. Nessa superação, Saviani (2001) analisa três aspectos: i) a relação entre essência e existência; ii) a questão dos métodos; iii) a relação autoritária ou democrática em sala de aula.

A Pedagogia Histórico-Crítica “centra-se /.../ na igualdade essencial entre os homens /.../ igualdade em termos reais e não apenas formais”. Não necessita, portanto, “negar o movimento para captar a essência do processo histórico” nem “negar a essência para admitir o caráter dinâmico da realidade”, como fazem as pedagogias tradicional e nova, respectivamente. Enquanto essas são idealistas, por afirmarem a autonomia absoluta da educação, aquela, percebendo a relação escola e sociedade de forma dialética, admite que a educação “ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade” (idem, p. 66). Sua importância reside, justamente, em garantir o acesso ao saber sistematizado, compreendendo seu caráter histórico.

O caráter de concreticidade imanente à proposta pedagógica de Saviani se coloca como forma de romper com esse conflito, buscando na materialidade das relações sociais o ser humano concreto. Assim, Saviani (2005a, p.81-2), analisando a contribuição da psicologia para a educação, constata a “necessidade de se desenvolver uma psicologia que leve em conta o indivíduo concreto e não apenas o indivíduo empírico”. E adverte que:

Nem sempre o que a criança manifesta à primeira vista como sendo de seu interesse é de seu interesse como ser concreto, inserido em determinadas relações sociais. Em contrapartida, conteúdos que ela tende a rejeitar são, no entanto, de seu maior interesse enquanto indivíduos concretos. Assim, a ênfase nos conteúdos instrumentais não se desvincula da realidade concreta dos alunos, pois é justamente a partir das condições concretas que se tenta



captar por que e em que medida esses instrumentos são importantes. (idem, p.82)

Manifesta-se, portanto, a dialética entre essência e existência, articuladas como partes de um mesmo processo histórico de devir humano no qual a essência não tem caráter transcendente e a existência não está presa aos liames do imediato.

Quanto aos métodos, o cerne da Pedagogia Histórico-Crítica consiste em superar as abordagens tradicional e nova, estabelecendo a vinculação entre educação e sociedade – a partir do movimento dialético prática-teoria-prática – e articulando os vários elementos pedagógicos dicotomizados pelas pedagogias não-críticas. Afirma Frigotto (2005, p. 248): “uma escola deve ter como seu ponto de partida e de chegada os sujeitos históricos concretos na totalidade histórica de suas condições”. Assim, o método preconizado por Saviani (2001) busca essa articulação, tendo a prática social inicial como primeiro passo⁹ no encaminhamento do método. A prática pedagógica trabalharia os conteúdos de forma a responder aos problemas identificados pela problematização (segundo passo) da prática social inicial, abordando as diversas dimensões através das quais o conteúdo pode ser elevado do empírico ao concreto, articulando teoria e prática. À instrumentalização (terceiro passo) interessaria, portanto, garantir o acesso aos conhecimentos, erigindo-os em instrumentos capazes de engendrar uma mudança na consciência dos indivíduos para viabilizar a transformação desta prática, a partir da ação didático-pedagógica envolvendo alunos e professores. Aí se circunscreve o caráter mediador da educação. Através da mediação do saber é possível a “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (GRAMSCI apud SAVIANI, 2001, p.72), ou seja, a catarse (quarto passo) que propicia uma mudança de compreensão em relação à prática social final (quinto passo), agora compreendida como o concreto pensado¹⁰.

No tocante à relação autoritária ou democrática em sala de aula, Saviani (2001) adverte que é na articulação com a sociedade que se deve comprovar o caráter democrático da

⁹ A organização do método em *passos* não significa a disposição de momentos estanques no fazer pedagógico.

¹⁰ Saviani (2004) apresenta a relação dialética resultante no *concreto pensado*. Essa compreensão pode ser buscada também nas reflexões de Kosik (2002).



educação. Não tendo um fim em si mesma, é preciso perceber a quais finalidades uma dada prática educativa se vincula. A questão posta é, então, como a educação pode efetivamente contribuir para o processo de democratização da sociedade? A Pedagogia Histórico-Crítica vê a igualdade como uma possibilidade no ponto de partida e uma realidade no ponto de chegada. A prática educativa só tem sentido a partir desse pressuposto. Pois se a igualdade já é realidade no ponto de partida, a educação não é necessária. Por outro prisma, se a igualdade não é vislumbrada como possibilidade, a educação não tem razão de existir. A Pedagogia Histórico-Crítica tem como objetivo fazer com que a diferença entre professor e aluno, percebida na prática social inicial, seja eliminada e transforme-se em igualdade na prática social final. Em outras palavras, a Pedagogia Histórico-Crítica busca fazer com que, no final do processo, o aluno tenha superado sua visão sincrética e alcance a mesma compreensão sintética que o professor já detinha no início.

Em relação à materialização dessa teoria, ocorreram, antes do término do Regime Militar, tentativas no nível da formulação de políticas educativas: numa versão populista, interessada em usar ideias pedagógicas consideradas progressistas como forma de estabelecer uma auto-projeção e atingir seus objetivos em termos de ganho político; e numa outra versão, as tentativas “buscavam compreender com seriedade as características da teoria escolhida, procurando implementá-la como um instrumento eficaz de transformação e elevação da qualidade do ensino público” (SAVIANI, 2005a, p.120; 2005b, p.265).

Mesmo nas tentativas realmente comprometidas, a transformação pretendida acabou inviabilizada. Na análise de Saviani, existem sérios desafios à materialização desse modelo pedagógico. O primeiro diz respeito à ausência de um sistema educacional. O Brasil ainda não resolveu questões referentes ao déficit histórico acumulado pela ausência de um sistema educacional. Enquanto outros países da América Latina há muito eliminaram o analfabetismo, o Brasil continua apresentando índices elevados e não criou as condições necessárias para a ampliação do acesso à escolarização. A questão dos recursos para a educação soma-se a esse desafio inicial, uma vez que os valores seriam destinados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino. No entanto, como o sistema ainda não foi



implantado e ainda não ocorreu a universalização do ensino fundamental, essa quantia não é suficiente. Outro problema, nesse sentido, são os desvios das verbas públicas, acarretando que o orçamento acabe não chegando ao destino proposto. Serviços que têm importância para a educação, como transporte escolar, construção de estradas ou mesmo vigilância são desenvolvidos com recursos destinados à educação.

O segundo entrave emerge dessa situação precária e se coloca como “o desafio de mobilização e de organização do próprio trabalho docente, de modo que no interior da própria ação pedagógica se desenvolvam os mecanismos que se contraponham a esse estado de coisas” (SAVIANI, *idem*, p.117). A concepção de organização educacional própria do período militar, calcada na fragmentação, na hierarquia, na centralidade das decisões, no controle, no esvaziamento político, seguiu como já foi mencionado, “os princípios de neutralidade, racionalidade, eficiência e produtividade, traduzidos na fórmula da busca do máximo de resultados com o mínimo de dispêndio” e nesse contexto, “tendeu-se a objetivar o trabalho docente, reduzindo-o a um conjunto de tarefas simplificadas passíveis de serem executadas sem a exigência de maiores qualificações”.

A crítica a esse modelo provocou seu refluxo, fazendo com que os governos pós-militares implementassem formas democráticas de gestão e organização, retirando os especialistas, mas mantendo os professores sob as mesmas condições anteriores.

O terceiro desafio consiste na descontinuidade. Na concepção de Saviani (*idem*, p.126-7), “o trabalho educativo tem que se desenvolver num tempo suficiente para que as habilidades, os conceitos que se pretende sejam assimilados pelos alunos, de fato, convertam-se numa espécie de segunda natureza”. Isso exige tempo e continuidade no processo pedagógico. A descontinuidade provoca uma ruptura no processo, antes que seja atingido o ponto de irreversibilidade, não atingindo os objetivos propostos.



Considerações finais

A pedagogia histórico-crítica tem, como principal referência, Dermeval Saviani, cuja concepção de educação se assenta numa teoria crítica de caráter histórico, superando os modelos unilaterais de compreensão do indivíduo e da história. O caráter concreto, histórico e imanente que ele atribui à essência humana, permite produzir uma pedagogia que articule essência e existência como aspectos indissociáveis do devir-humano dos homens. E, sob essa articulação, relaciona teoria e prática, sujeito e objeto, conteúdo e metodologia, como dimensões do fazer didático-pedagógico.

Compreendendo dialeticamente a relação entre sociedade e educação, com todas as contradições daí derivadas, a pedagogia histórico-crítica procura explicitar uma teoria capaz de romper com o reprodutivismo das teorias não-críticas – alicerçadas na neutralidade técnica – e com os limites das teorias crítico-reprodutivistas – erigidas sobre o enfoque político.

À luz da pedagogia histórico-crítica, a educação assumiria o papel de assegurar aos indivíduos a apropriação das objetivações genéricas produzidas pela humanidade. Sendo função de tal pedagogia identificar os elementos culturais a serem apropriados através da educação escolar – as objetivações genéricas produzidas historicamente pela humanidade no campo da filosofia, da ciência, da arte, da ética. A realização dessa função, entretanto, deve dispor dos espaços possíveis em meio às relações contraditórias próprias da reprodução capitalista, uma vez que consiste numa postura contrária aos interesses dos dominantes, não sendo incorporada às políticas educacionais vigentes.



REFERÊNCIAS

DUARTE, N. *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas-SP: Autores Associados, 1993.

FRIGOTTO, G. *Escola pública brasileira na atualidade: lições da história*. In.: SAVIANI, D; LOMBARDI, C; NASCIMENTO, M.I.M. (orgs.). *A escola pública no Brasil: história e historiografia*. Campinas-SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005. pp.221-254.

GENTILI, P. *Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais*. In.: SAVIANI, D; LOMBARDI, C; SANFELICE, J.L. (orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3ª ed. Campinas-SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005. pp.45-59.

GERMANO, José Willington. *Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)*. 3ª ed. São Paulo, Cortez, 2000.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. 7ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2002.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do Psiquismo Humano*. Lisboa, Livros Horizonte, 1978.

LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 2. ed. São Paulo, Edições Loyola, 1985.

MÉSZÁROS, I. *Marx: a teoria da alienação*. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1981.

OLIVEIRA, B. *A prática social global como ponto de partida e de chegada da prática educativa*. In: OLIVEIRA, B. & DUARTE, N. *Socialização do saber escolar*. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1985, pp.91-104.

_____. *O trabalho educativo: reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro*. Campinas-SP, Autores Associados, 1996.

SAVIANI, Dermeval. *Educação Brasileira: Estrutura e Sistema*. 2ª ed. São Paulo, Saraiva, 1975.

_____. *Escola e democracia*. 34ª ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2001.

_____. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 15ª ed. Campinas, São Paulo, Autores Associados, 2004.

_____. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 9ª ed. Campinas-SP, Autores Associados, 2005(a).



_____. Educação socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os desafios da sociedade de classes. In.: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei. (Orgs.). *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. Campinas-SP, Autores Associados, HISTEDBR, 2005 (b). pp.223-274.

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

_____. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas, SP, Autores Associados, 2008.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 2001.