



A Revista HISTEDBR On-line publica artigos resultantes de estudos e pesquisas científicas que abordam a educação como fenômeno social em sua vinculação com a reflexão histórica

Correspondência ao Autor
 Nome: Marcos Roberto Lima
 E-mail: lima2782@gmail.com
 Instituição: Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, Brasil

Submetido: 30/06/2019
 Aprovado: 02/03/2020
 Publicado: 09/07/2020







[doi> 10.20396/rho.v20i0.8655835](https://doi.org/10.20396/rho.v20i0.8655835)
 e-Location: e020019
 ISSN: 1676-2584



Distribuído Sobre



A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: DO SENSO COMUM À PRÁXIS REVOLUCIONÁRIA NA EDUCAÇÃO

  Marcos Roberto Lima¹
  José Claudinei Lombardi²
  Desiré Luciane Dominschek³

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo apresentar as bases teórico-metodológicas da Pedagogia Histórico-Crítica, não somente em seus aspectos científicos, inserindo-a no seio da luta de classes. Essa concepção crítica de educação vem sendo desenvolvida por seu principal sistematizador, Dermeval Saviani, desde o final da década de 1970, destacando-se no processo de sua elaboração obras como: Educação: do senso comum à consciência filosófica, cuja primeira edição é de 1980; Escola e democracia, publicada em setembro, de 1983; Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações, publicada em 1991; Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano: novas aproximações, publicada em 2019, obras cuja análise sustenta a hipótese que norteia a conclusão de que a PHC se insere no âmbito das pedagogias revolucionárias, instrumentalizando a luta das camadas subalternas no contexto da transição socialista. Trata-se, como reconhece Saviani, de uma proposta em desenvolvimento, caracterizando-se pelo trabalho coletivo de inúmeros pesquisadores vinculados a universidades públicas e privadas, nacionais e internacionais, o que evidencia a sua importância para a história da educação, sobretudo, para a história da educação brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Práxis revolucionária. Pedagogia histórico-crítica.



HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY IN THE SCOPE OF BRAZILIAN EDUCATION: FROM COMMON SENSE TO REVOLUTIONARY PRAXIS

Abstract

The present article aims to present the theoretical and methodological bases of Historical-Critical Pedagogy, not only in its scientific aspects, inserting it within the class struggle. This critical conception of education has been developed by its main systematizer, Dermeval Saviani, since the end of the 1970s, highlighting in the process of its elaboration works such as: Education: from common sense to philosophical consciousness, whose first edition is from 1980 ; School and democracy, published in September, 1983; Historical-Critical Pedagogy: first approaches, published in 1991; Historical-Critical Pedagogy, fortieth year: new approaches, published in 2019, works whose analysis supports the hypothesis that guides the conclusion that PHC falls within the scope of revolutionary pedagogies, instrumentalizing the struggle of the subordinate layers in the context of the socialist transition. It is, as Saviani recognizes, a proposal in development, characterized by the collective work of numerous researchers linked to public and private universities, national and international, which shows its importance for the history of education, especially for the history of Brazilian education.

Keywords: Education. Revolutionary praxis. Historical-critical pedagogy.

LA PEDAGOGÍA HISTÓRICO-CRÍTICA EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN BRASILEÑA: DEL SENTIDO COMÚN A LA PRAXIS REVOLUCIONARIA

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo presentar las bases teóricas y metodológicas de la pedagogía histórico-crítica, no solo en sus aspectos científicos, sino que la inserta también dentro de la lucha de clases. Esta concepción crítica de la educación ha sido desarrollada por su sistematizador principal, Dermeval Saviani, desde finales de la década de 1970; se destacan en el proceso de su elaboración trabajos como: Educación: del sentido común a la conciencia filosófica, cuya primera edición es de 1980 ; Escuela y democracia, publicado en septiembre de 1983; Pedagogía histórico-crítica: primeros enfoques, publicado en 1991; Pedagogía histórico-crítica, cuadragésimo año: nuevos enfoques, publicados en 2019, trabajos cuyo análisis respalda la conclusión de que la APS se incluye dentro del alcance de las pedagogías revolucionarias, pues instrumentaliza la lucha de las capas subordinadas en el contexto de la transición socialista. Es, como reconoce Saviani, una propuesta en desarrollo, caracterizada por el trabajo colectivo de numerosos investigadores vinculados a universidades públicas y privadas, nacionales e internacionales, que muestra su importancia para la historia de la educación, especialmente para el historia de la educación brasileña.

Palabras clave: Educación. Praxis revolucionaria. Pedagogía histórico-crítica.



INTRODUÇÃO

A PHC fundamenta-se nas várias contribuições do materialismo histórico. De Marx e Engels, passando pelas contribuições de Lenin, Gramsci, Lukács, aproximando-se da Psicologia Histórico-Cultural desenvolvida pelos pesquisadores e os pedagogos da Rússia revolucionária, Liev Semiónovich Vygotsky, Alexis Nikoláevich Leontiev e Alexander Románovich Luria. Trata-se de uma teoria pedagógica que busca apreender o movimento objetivo da educação em seu processo histórico, concebendo os seres humanos em permanente processo de formação por meio do trabalho, expressão maior de sua materialidade histórico-cultural.

Nas últimas décadas, a PHC tem se destacado como uma teoria da educação capaz de captar o movimento objetivo do processo histórico no qual se insere a educação escolar, transbordando os limites dos “altos muros acadêmicos” que a desarticulam das necessidades concretas das camadas populares, historicamente excluídas do acesso aos patamares mais elevados da formação humana. Almeja, assim, a superação dos limites da cotidianidade subvertida pelos valores mercantis que subordinam os currículos escolares, cujos fundamentos teórico-metodológicos podem ser sintetizados nas pedagogias do “aprender a aprender”. (DUARTE, 2003).

Na contramão das pedagogias do “aprender a aprender”⁴ e do processo de esvaziamento dos currículos escolares, a PHC prioriza o domínio dos conteúdos científicos, dos métodos de estudo, habilidades e hábitos de raciocínio científico, fundamentais à consciência crítica que está sendo forjada na luta pela transformação radical da sociedade, uma vez que é no seio da atual sociedade capitalista e suas contradições que se coloca como necessidade às camadas subalternas forjarem instrumentos teórico-práticos e organizativos para o enfrentamento das barreiras ao processo de humanização. Por outro lado, não se limitando à transmissão de conteúdos tecnológicos e científicos, a PHC necessita estar articulada ao processo de socialização da política⁵, antídoto, tanto ao fetichismo do conhecimento, quanto aos desvios autoritários das experiências de modernização e desenvolvimento das forças produtivas que, “satanizando” a política a pretexto da defesa da neutralidade científica, inviabilizam projetos populares de articulação estratégica da educação ao processo de transformação estrutural da sociedade. Em ambas as faces, ocorre à subsunção da individualidade aos métodos pedagógicos que, em vez de traduzirem a transformação das circunstâncias, burocratizam o trabalho educativo.

Em síntese, na superação do senso comum pela consciência filosófica e a elevação da prática à condição de práxis revolucionária, emerge uma concepção de educação revolucionária, a um mesmo tempo histórica e crítica, que tem na PHC uma de suas sínteses mais elaboradas, capaz de subsidiar a análise das diferentes propostas político-pedagógicas, identificando em seu seio elementos que possam corresponder aos interesses das classes subalternas, cuja pretensão não pode ser outra senão a sua consolidação como sujeito coletivo da história, apto a transformar a si próprio e à sociedade de maneira direta e intencional. Seria a PHC uma pedagogia ou



concepção educacional que se reconhece no seio da transformação social, integrando o momento catártico a partir do qual as lutas populares ganham radicalidade, traduzindo aspectos pedagógicos da época de transição ao socialismo? A conclusão aqui apresentada é que sim, e ao longo do artigo, explicitar-se-á os fundamentos dessa afirmação.

Na primeira parte, intitulada *As bases teórico-metodológicas da Pedagogia Histórico Crítica: debate introdutório*, apresenta-se os fundamentos teórico-metodológicos da PHC que, inserida nas contradições de sua época, rejeita tanto a tese de que a escola seria um mero aparelho reprodutor da ideologia dominante, quanto, em sentido oposto, a tese de que através dela a marginalidade social e a subalternidade podem ser superadas.

Na segunda parte, com o título *Luta de classes, transformação social e educação: do senso comum à práxis revolucionária*, enfrenta-se o debate com as pedagogias hegemônicas que, apoiadas em um conceito vago de formação para a cidadania, ocultam a ingerência dos interesses do mercado no âmbito da educação pública. Destaca-se a afirmação de que a posição defendida pela PHC é oposta à articulação “interessada” da educação ao mundo do trabalho, cujo resultado é a delimitação precoce do destino das jovens gerações de estudantes, iludidas pelas novas expressões tecnicistas da teoria do capital humano que integram o substrato teórico-metodológico da “sociedade das ilusões”, sintetizado nas “pedagogias do aprender a aprender”. (DUARTE, 2003).

À guisa de conclusão, reitera-se o vínculo estreito entre a PHC e o processo de construção da sociedade socialista que, contrariamente às ilusões da “empregabilidade” e do “empreendedorismo, – que apenas objetivam a adequação da subjetividade humana às incertezas do mercado de trabalho, acompanhando o processo de reestruturação capitalista e ofensiva neoliberal – fundamenta-se no trabalho como princípio educativo, desenvolvido por Gramsci que, longe da funcionalidade às pretensões do mercado, subverte suas bases, produzindo direta e intencionalmente os construtores da nova *civilitá*.

AS BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: DEBATE INTRODUTÓRIO

Dados dos anos de 1980 evidenciam a tendência latino-americana à exclusão escolar e baixos índices de rendimento. Analisando esse fenômeno, em *Escola e democracia*, cuja primeira edição foi publicada em 1983, Saviani classificou as teorias da educação de acordo com o seu posicionamento diante da realidade concreta. Por um lado, algumas teorias entendiam a educação como um instrumento de equalização social e superação da situação de marginalidade. Por outro, havia teorias que entendiam ser a educação um instrumento de discriminação social, portanto, fator de marginalização:

Ao primeiro grupo Saviani classificou como “teorias não-críticas”, já que buscavam entender a educação a partir dela mesma, não se considerando os condicionantes



objetivos que sobre ela atuavam. Ao segundo grupo foi atribuída a denominação “teorias crítico- reprodutivistas”, que ao se remeterem sempre aos condicionantes objetivos e determinações sociais, acabavam por caracterizar a educação como mero fator de reprodução da sociedade. No que se refere às “teorias não-críticas”, destacaram-se a pedagogia tradicional, pedagogia renovadora e pedagogia tecnicista, as quais Saviani (2009) procurou superar de forma dialética, tanto pela insuficiência teórica quanto pela prática social na qual resultavam. O contraponto “crítico-reprodutivista” mostrou-se insuficiente para a realização da crítica ao primeiro grupo, já que ao criticá-lo, engessava as possibilidades de reação da escola às determinações sistêmicas. (BATISTA; LIMA, 2015, p. 68).

A concepção de educação denominada por Saviani como Pedagogia Histórico- Crítica vem sendo articulada desde o final da década de 1970, traduzindo a compreensão de seu idealizador de que a educação deve ser um instrumento popular a serviço da transformação social. Desde sua tese de doutoramento, defendida em 1971, resultando no livro *Educação Brasileira: Estrutura e Sistema* (SAVIANI, 2008), cuja primeira edição foi publicada em 1973, Saviani tem se dedicado a desenvolver uma teoria da educação que possa subsidiar a criação de um Sistema Nacional de Educação, capaz de superar os gargalos teórico-práticos da educação brasileira.

Seus estudos apresentam o contexto dos debates pedagógicos realizados na década de 1980, expressando a hegemonia do pensamento progressista no âmbito das discussões teóricas. (DOMINSCHEK *et al.*, 2016). Nesse contexto, a proposta de uma teoria pedagógica histórica-crítica, foi entendida como uma concepção de educação crítico-transformadora, que tem como fio condutor a análise radical, rigorosa e de conjunto (SAVIANI, 2008) da educação, o que metodologicamente é reiterado em *Educação: do senso comum ao pensamento filosófico*, obra publicada em 1980, destacando-se a necessidade de superação do senso comum, possibilitando a elevação da prática educativa desenvolvida pelos educadores brasileiros. Para Saviani “Passar do senso comum à consciência filosófica significa passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, desagregada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada.” (SAVIANI, 2009a, p. 2).

Para se superar o senso comum na educação é preciso ter compreensão clara do seu papel no interior do modo de produção, sobretudo no processo de transição socialista. Se o senso comum é marcado pela ação hegemônica das classes dominantes sobre o conjunto das classes subalternas, com vistas a obter o consenso e impedir a expressão elaborada de seus interesses, atingindo o âmbito da luta pela hegemonia⁶, a consciência filosófica viabiliza a sua organização enquanto classe. (SAVIANI, 2009a).

Tal questão já se evidencia em *Educação brasileira: estrutura e sistema*, sobretudo no capítulo 2, item 3, em que o autor aborda o papel de mediação da filosofia entre a “ação assistemática” e a “ação sistematizada”. A expressão elaborada os interesses dos subalternos inicia-se com a identificação daquilo que se constitui num “problema”:



[...] uma situação de impasse, um desconhecimento, mas não apenas isso; é o um desconhecimento de algo que *precisa* ser conhecido; indica um obstáculo, mas não só: é um obstáculo que *precisa ser* transposto. O afrontamento, pelo homem, dos problemas que a realidade apresenta, eis aí, o que é a filosofia. Isto significa, então, que a filosofia não se caracteriza por um conteúdo específico, mas ela é, fundamentalmente, uma atitude; uma atitude que o homem toma perante a realidade. Ao desafio da realidade, representado pelo problema, o homem responde com reflexão. (SAVIANI, 2008, p. 71).

Em 1991, Saviani⁷ publicou o livro *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*, evidenciando, como o próprio título indica, a não pretensão de apresentar uma formulação acabada, completa e definitiva de sua teoria, o que o autor explica no Prefácio à 4ª edição. (SAVIANI, 2009c). As teses defendidas por Saviani nessa obra dão continuidade e complementam as análises apresentadas em *Escola e democracia* que, sintetizando os debates pedagógicos realizados na década de 1980, já anunciavam a necessidade de desenvolvimento de uma educação vinculada à prática social que permeia a escola, potencializando a importância dos conteúdos escolares, ainda que estes não sejam considerados valores em si mesmos pelo autor. Longe de negar o caráter político da educação, afirma-se a importância política dos conteúdos escolares. (SAVIANI, 2009b, p. 72).

Para Saviani, tanto a pedagogia tradicional, como a pedagogia nova são permeadas por um caráter acrítico e a-histórico, tratando-se de concepções pedagógicas que se limitam a pensar a educação no interior da lógica do modo de produção capitalista, sendo, em última instância, conservadoras. Em contraposição a essas concepções, a PHC insere-se no processo mais amplo de transformação social, sendo uma das possíveis sínteses pedagógicas no processo de transição ao socialismo.

Não se limitando à crítica das teorias liberais da educação, a PHC analisa o pensamento e a prática pedagógica desenvolvida por educadores identificados com o campo das teorias críticas, não relutando em apontar os desvios reprodutivistas no âmbito do próprio marxismo. Assim, após a fase inicial de desenvolvimento teórico, concluiu Saviani que as abordagens marxistas não haviam produzido uma teoria da educação que potencializasse as contribuições dos clássicos.

No enfrentamento da tendência liberal de perpetuação da divisão do trabalho e controle do acesso dos trabalhadores ao conhecimento elaborado, a PHC ancora-se no pressuposto de que cabe à educação tornar o indivíduo contemporâneo à sua época, proporcionando-lhe o domínio do conjunto de objetivações humanas e elementos essenciais da realidade em sua época. Em termos gramscianos, “conhecer a si mesmo”, o que significa:

[...] ser si mesmo, ser o senhor de si mesmo, diferenciar-se, elevar-se acima do caos, ser um elemento de ordem, mas da própria ordem e da própria disciplina diante de um ideal. E isso não pode ser obtido se também não se conhecer os outros, a história deles, a sucessão dos esforços que fizeram para ser o que são, para criar a civilização que criaram e que nós queremos substituir pela nossa. Significa ter noções sobre o que é a natureza e suas leis a fim de conhecer as leis que governam o espírito. E aprender



tudo sem perder de vista a finalidade última, ou seja, a de conhecer melhor a si mesmo através dos outros e conhecer melhor os outros através de si mesmo. (GRAMSCI, 2004, p. 60).

Partindo desse pressuposto, Saviani entende que o papel da pedagogia não é outro senão introduzir a criança na cultura. Em outros termos:

A pedagogia é o processo pelo qual o homem se torna plenamente humano. [...] A escola tem o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico. Ela necessita organizar processos, descobrir formas adequadas a essa finalidade. É essa a questão central da pedagogia escolar. Os conteúdos não representam a questão central da pedagogia, porque se produzem a partir das relações sociais e se sistematizam com autonomia em relação à escola. A sistematização dos conteúdos pressupõe determinadas habilidades que a escola normalmente garante, mas não ocorre no interior das escolas de educação básica. A existência do saber sistematizado coloca à pedagogia o seguinte problema: como torná-lo assimilável pelas novas gerações, ou seja, por aqueles que participam de algum modo de sua produção enquanto agentes sociais, mas participam num estágio determinado, estágio este que é decorrente de toda uma trajetória histórica? (SAVIANI, 2009c, p. 66).

Cabe aqui um destaque: a centralidade do trabalho como categoria fundamental para a compreensão do que é o homem, já que “[...] o que o homem é, é-o pelo trabalho.” (SAVIANI, 2007, p. 154). A interlocução com Gramsci, por um lado, evidencia a compreensão de que a educação deve ser entendida como instrumento fundamental na luta por uma hegemonia popular, que tem na superação da divisão social e técnica do trabalho um momento significativo, com vistas a possibilitar à classe trabalhadora não somente o acesso ao conhecimento, mas a capacidade dirigente para controlar o processo de produção e reprodução dos conhecimentos científicos e técnicos envolvidos no processo produtivo. (LOMBARDI, 2011, p. 106). O que, por outro lado, remete-nos à interlocução entre os fundamentos pedagógicos desenvolvidos por Saviani e os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, da escola de Vigotski.

O fio condutor do trabalho permite a associação entre o conceito de prática social, caro à PHC, e o conceito vigotskiano de atividade vital, ambos ancorados, como destaca Saviani, no prefácio ao livro de Lígia Márcia Martins, *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar*, no conceito de trabalho, definido por Marx como “[...] processo por meio do qual o homem confronta e transforma a natureza, ao mesmo tempo em que transforma a si mesmo.” (MARTINS, 2013, p. xv).

Diferentemente da teoria crítico-reprodutivista, que apesar de ser capaz de realizar a crítica da educação existente, não apresenta alternativas práticas, a PHC enfrenta a questão educacional em sua época, respondendo às indagações dos educadores diante da constatação, em parte acertada, dos reprodutivistas, de que as determinações estruturais incidem sobre a escola. Superando por incorporação o bom senso presente em tais teses, Saviani eleva o papel dos educadores ao patamar da “socialização dos conhecimentos”, entendida como parte do processo de socialização dos meios de produção, já que o saber elaborado tornou-se ele próprio



uma força produtiva, justificando a fixação das classes dominantes em mantê-lo distante das classes subalternas. (MARTINS, 2013).

Essa perspectiva aponta a realização de um duplo movimento no conhecimento da realidade. Um primeiro de ordem gnosiológica, remete-nos à questão se seria possível aos seres humanos a compreensão da realidade concreta que nos cerca. E a partir dos pressupostos do materialismo histórico, destacamos as seguintes premissas da PHC, fundamentadas em uma concepção ontologicamente realista e gnosiologicamente objetivista da realidade:

1) As coisas existem independentemente do pensamento – corolário 1: é a realidade que determina as ideias e não o contrário; [...] 2) A realidade é cognoscível – corolário 2: o ato de conhecer é criativo, não enquanto produção do próprio objeto de conhecimento, mas enquanto reprodução, em pensamento, do objeto que se busca conhecer.⁸ (BATISTA; LIMA, 2015, p. 73).

Isso, por sua vez, remete-nos à questão dos conteúdos escolares, destacando-se a importância do ensino dos clássicos⁹ na escola. A universalidade do saber está intimamente ligada à questão da objetividade, pois:

[...] dizer que um conhecimento é universal significa dizer que ele é objetivo, isto é, se ele expressa as leis que regem a existência de determinado fenômeno, trata-se de algo cuja validade é universal. E isto se aplica tanto a fenômenos naturais como sociais. Assim, o conhecimento das leis que regem a natureza tem caráter universal, portanto, sua validade ultrapassa os interesses particulares de pessoas, classes, épocas e lugar, embora tal conhecimento seja sempre histórico, isto é, seu surgimento e desenvolvimento são condicionados historicamente. O mesmo cabe dizer do conhecimento das leis que regem, por exemplo, a sociedade capitalista. Ainda que seja contra os interesses da burguesia, tal conhecimento é validado também para ela. (SAVIANI, 2009c, p. 50).

A ação de conhecer as coisas, portanto, não se esgota na consciência que delas adquirimos. O que nos remete a um segundo movimento, de caráter axiológico. A cadeia de sínteses que ocorre no processo de conhecimento tem na análise e levantamento da problematidade das porções da realidade que serão incorporadas ao conteúdo escolar¹⁰ um momento de significativa importância, permitindo a superação do senso comum no qual se encontra a prática social cotidiana dos indivíduos. Ao transitarmos da síncrese à síntese, por meio da análise, alcançamos necessariamente uma nova práxis, instrumentalizada pelo saber sistematizado, devendo coincidir essa assimilação superior da estrutura no âmbito da superestrutura com novas iniciativas. É esse o momento culminante do processo de ensino aprendizagem para a PHC (SAVIANI, 2009b, p. 65), traduzido por Saviani por meio do conceito gramsciano de catarse:

[...] elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens. Isto significa, também, a passagem do “objetivo ao subjetivo” e da “necessidade à liberdade”. A estrutura, de força exterior que esmaga o homem, assimilando-o e o tornando passivo, transforma-se em meio de liberdade, em instrumento para criar uma nova forma ético-política, em origem de novas iniciativas. A fixação do momento



“catártico” torna-se assim, parece-me, o ponto de partida de toda a filosofia da práxis; o processo catártico coincide com a cadeia de sínteses que resultam do desenvolvimento dialético. (Recordar os dois pontos entre os quais oscila este processo: que nenhuma sociedade se coloca tarefas para cuja solução já não exista, ou estejam em vias de aparecimento, as condições necessárias e suficientes; – e que nenhuma sociedade deixa de existir antes de haver expressado todo o seu conteúdo potencial.). (GRAMSCI, 2006a, p. 314-315).

Retomando na última parte desse excerto os pressupostos do materialismo histórico, apresentados por Marx no Prefácio de 1859 à sua obra *O capital* (MARX, 1996, p. 49), Gramsci evidencia o vínculo entre a consciência unitária das condições históricas e o devir das soluções para que os seres humanos se libertem das condições materiais que os oprimem. De força que os subjuga, a estrutura se torna instrumento de libertação, adequando-se às iniciativas de transformação social levadas a cabo pelas classes subalternas e organizações populares. Não é outro o sentido de revolução para o marxismo, a transformação do modo de produção da existência humana e a emergência de novas relações sociais de produção no seio das quais as forças produtivas são liberadas e impulsionadas pelas novas relações sociais. (SAVIANI, 2017, p. 55). O que nos permite afirmar que as transformações históricas determinam a educação, ao mesmo tempo em que são por ela determinadas. (SAVIANI, 2011, p. 10).

No próximo item, apontaremos os desafios da PHC na atualidade, apresentando inicialmente o vínculo entre a educação e a transformação social, para, em seguida, apontarmos as possíveis aberturas para uma educação que traduza em termos pedagógicos o processo de transição socialista e a superação do modo de produção capitalista.

TRABALHO, LUTA DE CLASSES E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: DA CONSCIÊNCIA FILOSÓFICA À PRÁXIS REVOLUCIONÁRIA NA EDUCAÇÃO

O materialismo histórico-dialético desmistifica a formulação idealista de Hegel e da Escola hegeliana, cuja dialética desloca a centralidade da materialidade para o Espírito ou Ideia. Na contramão da inversão hegeliana, sentencia que as ideias e seu desenvolvimento são frutos da evolução material dos homens, não existindo, portanto, uma história das ideias, mas uma história vivida e construída por "homens vivos", que com sua luta por sobrevivência e subsequente vivência desenvolvem as relações de produção.

A categoria central do materialismo histórico para a explicação da existência dos homens, segundo Lombardi, é a categoria de modo de produção, capaz de explicar o conjunto das relações que estes estabelecem com a natureza e os demais homens, assim como, suas diferentes formas de organização, pensamento e teorização. É o modo de produção que expressa à materialidade ontológica da história dos homens, encontrando-se em seu interior a problemática da educação. (LOMBARDI, 2011, p. 101). A mudança das relações de produção ou seu desenvolvimento, é que geram as mudanças nas ideias de uma época, a filosofia, a



ideologia, a religião, os valores morais, as leis, em suma, toda a mentalidade social e as diferentes propostas educacionais.

A mentalidade social e as diferentes formas de educação dos indivíduos, entendidas em termos de hegemonia, expressam-se no âmbito da "superestrutura¹¹", fundamentadas no desenvolvimento das relações materiais vividas e construídas pelos homens. Processo dialético marcado pelo antagonismo de classe presente na "infraestrutura⁴" e sua manifestação no âmbito da luta hegemônica. O que é sintetizado por Gramsci nos seguintes termos:

O homem deve ser concebido como um bloco histórico de elementos puramente subjetivos e individuais e de elementos de massa e objetivos ou materiais, com os quais o indivíduo está em relação ativa. Transformar o mundo exterior, as relações gerais, significa fortalecer a si mesmo, desenvolver a si mesmo. É uma ilusão e um erro supor que o "melhoramento" ético seja puramente individual: a síntese dos elementos constitutivos da individualidade é "individual", mas ela não se realiza e desenvolve sem uma atividade para fora, transformadora das relações externas, desde aquelas com a natureza e com os outros homens em vários níveis, nos diversos círculos em que se vive, até a relação máxima, que abarca todo o gênero humano. Por isso, é possível dizer que o homem é essencialmente "político", já que a atividade para transformar e dirigir conscientemente os outros homens realiza a sua "humanidade", a sua "natureza humana". (GRAMSCI, 2006a, p. 406-407).

E ao afirmar que o homem é "vontade concreta", aplicação da vontade abstrata ou "impulso vital" aos meios concretos de realização dessa vontade, evidencia-se em Gramsci o fio condutor do trabalho, anteriormente destacado na associação entre o conceito de prática social, elemento central na elaboração teórica da PHC, e o conceito vigotskiano de atividade vital.

Ao defender como fundamento do trabalho educativo a produção direta e intencional, em cada indivíduo singular, da humanidade produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2009c, p. 13), tornando-os contemporâneos, o que implica na compreensão do que nos trouxe até aqui, Saviani dialoga com a "consciência filosófica da práxis" propugnada por Vázquez:

[...] Hoje, mais do que nunca, os homens precisam esclarecer teoricamente sua prática social e regular conscientemente suas ações como sujeitos da história. E para que essas ações se revistam de um caráter criador necessitam também – hoje mais do que nunca – de uma elevada consciência das possibilidades objetivas e subjetivas do homem como ser prático, ou seja, uma verdadeira consciência da práxis. (VÁZQUEZ, 2007, p. 57).

Nessa mesma linha teórico-metodológica, nos *Cadernos do cárcere* (C. 11), Gramsci desenvolve apontamentos realizados em escritos políticos anteriores, como *Socialismo e cultura*, de 1916 (GRAMSCI, 2004, p. 56), e *O nosso Marx*, datado de 1918, firmando que o "conhece-te a ti mesmo" é o início da elaboração crítica, da consciência daquilo que realmente somos como processo histórico até hoje desenvolvido. Inventariar os traços herdados no processo histórico, eis a tara inicial do processo de conscientização ou elaboração crítica da



história da humanidade, sem a qual nossa personalidade é composta de maneira bizarra, apresentando desde:

[...] elementos dos homens das cavernas e princípios da ciência mais moderna e progressista; preconceitos de todas as fases históricas passadas, estreitamente localistas e instituições de uma futura filosofia que será própria do gênero humano mundialmente unificado. (GRAMSCI, 2006a, p. 94).

Para superarmos a antiga ordem das coisas e a concepção de mundo hegemônica, conclui Gramsci, é necessário:

Criticar a própria concepção, portanto, significa torná-la unitária e coerente e elevá-la até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais evoluído. Significa também, portanto, criticar toda a filosofia até hoje existente, na medida em que ela deixou estratificações consolidadas na filosofia popular. O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que é realmente, isto é, um “conhecer-te a ti mesmo” como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços acolhidos sem análise crítica. (GRAMSCI, 2006a, p. 94).

O que não deve ser confundido com um “[...] intelectualismo balofo e incolor [...]”, fundamentado no saber enciclopédico, que entende o homem como “[...] um recipiente a ser entupido de dados empíricos, de fatos brutos e desconexos.” (GRAMSCI, 2004, p. 57). Tal cultura serve apenas para a criação de “sabichões” que se julgam superiores. A cultura, sentencia Gramsci:

[...] é algo bem diverso. É organização, disciplina do próprio eu interior, apropriação da própria personalidade, conquista de consciência superior; e é graças a isso que alguém consegue compreender seu próprio valor histórico, sua própria função na vida, seus próprios direitos e seus próprios deveres. Mas nada disso pode ocorrer por evolução espontânea, por ações e reações independentes da própria vontade, como ocorre na natureza vegetal e animal, onde cada ser singular seleciona e especifica seus próprios órgãos inconscientemente, pela lei fatal das coisas. O homem é sobretudo espírito, ou seja, criação histórica, e não natureza. (GRAMSCI, 2004, p. 58).

E ao afirmar na esteira de Gramsci¹² que é papel do trabalho educativo garantir direta e intencionalmente ao conjunto dos homens algo como uma segunda natureza, a PHC assume a perspectiva de que é preciso garantir aos indivíduos singulares a compreensão da história da humanidade, sobretudo do processo que resultou na divisão do trabalho, no surgimento da propriedade privada e da sociedade dividida em classes, emergindo o Estado como síntese das contradições que a caracterizam. Esse conhecimento possibilita o entendimento do desenvolvimento da sociedade burguesa, os interesses de classe que a permeiam e maneira como as relações jurídicas deixaram de ser concebidas como individuais, adquirindo caráter universal. Em síntese, a maneira como a divisão do trabalho “[...] transferiu para as mãos de poucos a conservação dos interesses conflitantes dos indivíduos singulares.” (MARX; ENGELS, 2007, p. 331).

A PHC resgata um elemento estratégico para se pensar o papel da educação no contexto de transição do modo de produção capitalista ao comunismo. Para evidenciar isso, resgata-se aqui um excerto d’*A ideologia alemã* que possibilita a compreensão do papel político que a



educação deve assumir na superação da divisão do trabalho e a da alienação produzida pelo modo de produção capitalista tardio. Nessa obra, Marx e Engels apresentam os pressupostos práticos para a superação revolucionária da alienação.

Ao apresentarem n’A *ideologia alemã* os fundamentos dialéticos da história da humanidade, fundando a concepção materialista e dialética da história, Marx e Engels indicam os pressupostos práticos das revoluções, impondo àqueles que desejam contribuir para o desenvolvimento de uma concepção histórico-crítica da educação a clareza de que é necessário o movimento dialético que vai da consciência filosófica à práxis revolucionária, articulando a educação escolar à prática social global, instrumentalizando as massas subalternas na superação da antiga ordem societária. Para tanto, é necessário compreender-se dialeticamente o papel da escola no interior da prática social global, superando tanto os limites da pedagogia tradicional e da Escola Nova, no âmbito das pedagogias não-críticas, quanto as insuficiências das pedagogias crítico-reprodutivistas, que apesar de críticas, compreendendo a educação a partir da totalidade concreta, não reconhecem a escola pública como espaço da luta de classes. Essa limitação não deve ser confundida com a limitação do trabalho pedagógico ao espaço da sala de aula (FREITAS, 1995, p. 56), uma vez que para a PHC a descoberta das formas mais adequadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico, assim como da organização dos meios (conteúdo, espaço, tempo e procedimentos) para que cada indivíduo singular possa se apropriar das objetivações fundamentais que caracterizam o processo histórico de humanização (SAVIANI, 2009c, p. 13) é parte integrante do processo de socialização do conhecimento humano elaborado, cujo resultado esperado é o indivíduo omnilateralmente desenvolvido, capaz de identificar o papel que lhe cabe enquanto sujeito histórico coletivo no processo de transformação social. Como conclui Saviani: “[...] a escola configura uma situação privilegiada, a partir da qual se pode detectar a dimensão pedagógica que subsiste no interior da prática social global [...]”, certamente incorporando, por meio do princípio educativo do trabalho e da escola unitária (LIMA, 2016, p. 59), os elementos fundamentais da produção material, com vistas à formação integral dos indivíduos. (GRAMSCI, 2006b, p. 43; MANACORDA, 2007, p. 139; MANACORDA, 2008, p. 258).

Assim, a PHC se apresenta como instrumento político-pedagógico das massas trabalhadoras no processo intencional de construção da consciência unitária¹³ dos indivíduos histórico-mundiais gerados de maneira contraditória no interior do modo de produção capitalista, devendo atuar aqueles que a advogam na construção de uma “[...] internacional espiritual proletária [...]”, tão importante para a classe trabalhadora como o fora para a burguesia o Iluminismo.” (GRAMSCI, 2004, p. 59).

Na obra *Pedagogia histórico-crítica e a luta de classes na educação escolar* (SAVIANI; DUARTE, 2012), no capítulo 3, *Marxismo, educação e pedagogia*, Saviani traz à tona a questão de que para elaborar uma concepção de educação calcada no materialismo histórico dialético é necessário considerar o materialismo histórico como instrumento teórico a serviço dos subalternos na luta de classes, sobretudo no âmbito da educação e da pedagogia. A superação



do senso comum, tarefa à qual se presta a PHC, é uma questão prática, pois ao mesmo em que os indivíduos tomam conhecimento da realidade concreta, tornam-se capazes de captar a objetivação da transformação, por meio da práxis revolucionária. O que a articula PHC aos movimentos de superação da ordem capitalista. (BATISTA; LIMA, 2012, p. 26).

Caminhando para a conclusão, é necessário se enfatizar o vínculo estabelecido pela PHC entre a educação e o processo de transformação intencional do modo de produção capitalista e superação da divisão do trabalho que o fundamenta. Como observa Saviani:

[...] é o modo como se organiza o processo de produção, portanto, a forma como os homens produzem os seus meios de vida que permitiu a organização da escola como espaço separado. Logo, a separação também é uma forma de relação, ou seja; nas sociedades de classe, a relação entre trabalho e educação tende a manifestar-se na forma da separação entre escola e produção. [...] Essa separação entre escola e produção reflete, por sua vez, a divisão que se foi processando ao longo da história entre trabalho manual e trabalho intelectual. (SAVIANI, 2011, p. 19).

Em tempos de ofensiva neoliberal sobre a educação pública, reafirmando-se a dualidade na formação de trabalhadores e de dirigentes, definindo-se precocemente a carreira dos jovens trabalhadores, por meio do ensino profissionalizante, à distância e com conteúdo rebaixado, propostas como a socialização do saber elaborado que integra o conjunto dos meios de produção (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 80), aqui sintetizado no conceito de “clássico”, e a rearticulação entre educação e trabalho, alteram as finalidades da educação (SAVIANI, 2011, p. 25), tornando-se bandeiras fundamentais dos construtores da nova sociedade.

À GUIA DE CONCLUSÃO

É possível que o presente artigo tenha desagradado àqueles que almejam encontrar na teoria a solução definitiva para os dilemas da prática social no período de transição em que nos encontramos. Tendo em vista o que registrou Marx na terceira das *Teses sobre Feuerbach*: “[...] a educação dos homens e a mudança das circunstâncias coincidem, e a mudança das circunstâncias pelo conjunto dos homens é fator de educação dos próprios educadores [...]” (MARX, p. 208) seria um equívoco qualquer tentativa de elaboração de cartilhas ou manuais revolucionários.

Apesar da não pretensão de se apresentar aqui uma solução que sirva como panaceia para os dilemas fundamentais da educação em nossa época, no percurso da análise foram apresentadas aberturas aos dilemas dos educadores, que se, por um lado, inviabilizam a crença de que a PHC possa ser redentora dos problemas escolares, apontam, por outro, sua pertinência como instrumento a serviço da estratégia de organização das massas subalternas com vistas a capacitá-las a levar a cabo as tarefas da transição socialista, cuja dimensão pedagógica é evidente.



Por ora, concluímos com a exortação gramsciana presente no cabeçalho do Jornal *L'ordine Nuovo* (GRAMSCI, 2004, p. 227): “Instrui-vos porque teremos necessidade de toda a nossa inteligência. Agitai-vos, porque teremos a necessidade de todo o nosso entusiasmo. Organizai-vos, porque teremos necessidade de toda a nossa força.”

REFERÊNCIAS

- BATISTA, E. L.; LIMA, M. R. A Pedagogia Histórico-Crítica como teoria pedagógica transformadora: da consciência filosófica à prática revolucionária. *In*: BATISTA, E. L.; MARSIGLIA, A. C. G. **Pedagogia Histórico-Crítica**: desafios para uma educação transformadora. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- BATISTA, E. L.; LIMA, M. R. A Pedagogia Histórico-Crítica como teoria pedagógica revolucionária. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 1, n. 3, [p. 67-81], set./dez. 2015.
- BATISTA, E. L.; LIMA, M. R. Dermeval Saviani: uma trajetória de luta e compromisso com a educação transformadora. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, [p. 203-215], dez. de 2013.
- COUTINHO, C. N. A democracia como valor universal. *In*: LÖWY, M. (org.). **O marxismo na América Latina**: uma antologia de 1909 aos dias atuais. 3. ed. ampl. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2012.
- DOMINSHEK, D. L. *et al.* Por uma educação crítica e transformadora: em defesa da pedagogia histórico crítica e da emancipação da prática docente. **Revista Intersaberes**, v. 11, n. 22, p. 110-124, jan./abr. 2016.
- DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- FREITAS, L. C. de. **Crítica do trabalho pedagógico e da didática**. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- GRAMSCI, A. **Escritos políticos**. (vol. 1). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- GRAMSCI, A. Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. **Cadernos do cárcere** (vol. 1). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006a.
- GRAMSCI, A. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. **Cadernos do cárcere** (vol. 2). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006b.
- LIMA, M. R. A pedagogia histórico-crítica e a atualidade do trabalho como princípio educativo: apontamentos para a prática revolucionária na educação popular. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 67, p. 53-67, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8646091/13284>.



- LOMBARDI, J. C. **Educação e ensino na obra de Marx e Engels**. Campinas, SP: Alínea, 2011.
- MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Alínea, 2007.
- MANACORDA, M. A. **O princípio educativo em Gramsci**. Campinas-SP: Alínea, 2008.
- MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013,
- MARX, K. **Marx**. (Os pensadores). São Paulo: Nova Cultural, 1996.
- MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. (Livro I): o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MARX, K. Teses sobre Feuerbch. *In*: MARX, K.; ENGELS, F. (Obras escolhidas), São Paulo: Alfa Omega.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- PISTRAK, M. M. Fundamentos da escola do trabalho. São Paulo: Expressão Popular, 2000.
- SAVIANI, D. **Educação brasileira**: estrutura e sistema. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. Campinas, SP: Autores Associados, 2009a.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**, 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009b.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.
- SAVIANI, D. História, educação e transformação: tendências e perspectivas para a educação no Brasil. *In*: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. **História, educação e transformação**: tendências e perspectivas para a educação no Brasil. Campinas-SP: Autores Associados, 2011.
- SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica, educação e revolução. *In*: ORSO, P. J.; MALANCHEN, J.; CASTANHA, A. P. (org.). **Pedagogia histórico-crítica, educação e revolução**: 100 anos da Revolução Russa. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2017.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano**: novas aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.
- SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009c.



SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, Anped, v. 12, n. 34, [p. 152-180], jan./abr. 2007.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Pedagogia histórico crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores e Associados. 2012.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VIDAL, D. G. **Dermeval Saviani: pesquisador, professor e educador**. Campinas-SP: Autores Associados, 2011.

Notas

¹ Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor efetivo da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. Contato: lima2782@gmail.com

² Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor Titular Decano da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Contato: jcl.zezo@gmail.com

³ Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora de História da Educação no Centro Universitário Internacional (UNINTER). Contato: desiredominschek@hotmail.com

⁴ Em *História das ideias pedagógicas no Brasil* (SAVIANI, 2010, p. 428) o autor nos descreve a onda novidadeira das impregnações “pós-modernas”, marcadas pelo emprego do prefixo “Neo”, no interior da educação. Tão difundido na atualidade, o lema “aprender a aprender” remete ao núcleo de ideias pedagógicas escolanovistas, deslocando o eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico, dos conteúdos para os métodos, do professor para o aluno, do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade, configurando-se uma pedagogia em que o mais importante não é ensinar, e nem mesmo aprender conteúdos escolares, o importante é “aprender a aprender”, para navegar no mar tranquilo da informação da “nova” “sociedade do conhecimento”.

⁵ Trata-se, como propõe Carlos Nelson Coutinho, do aprofundamento político da democracia por meio da ampla e organizada incorporação das grandes massas à vida política nacional. (COUTINHO, 2012, p. 457).

⁶ Saviani assim define o sentido de luta hegemônica: “[...] processo de desarticulação-rearticulação, isto é trata-se de desarticular dos interesses dominantes aqueles elementos que estão articulados em torno deles, mas não são inerentes à ideologia dominante e rearticulá-los em torno dos interesses populares, dando-lhes a consistência, a coesão e a coerência de uma concepção de mundo elaborada, vale dizer, de uma filosofia.” (SAVIANI, 2009a, p. 3).

⁷ Uma biografia mais detalhada sobre Saviani pode ser encontrada em Dermeval Saviani: pesquisador, professor e educador, obra organizada por Diana Vidal (VIDAL, 2011). Ver também: Batista e Lima (2013).

⁸ Tais premissas ou pressupostos da PHC podem ser encontrados nos Grundrisse, afirmando Marx que: “O concreto é concreto porque é síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade da diversidade. Por essa razão, o concreto aparece no pensamento como processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, não obstante seja o ponto de partida efetivo e, em consequência, também o ponto de partida da intuição e da representação. Na primeira via, a representação plena volatiliza-se em determinações abstratas; na segunda, as determinações abstratas levam à reprodução do concreto por meio do pensamento.” (MARX, 2011, p. 54).

⁹ Saviani define o clássico como aquilo que se firmou como fundamental ou essencial, não se confundindo com o tradicional, por um lado, não se opondo ao moderno, menos ainda ao atual, por outro (SAVIANI, 2009c, p. 130). Assim, o conceito de clássico incorpora nesse último ponto, pressupostos da escola do trabalho de Pistrak que, juntamente com a auto-organização dos estudantes, entende serem as relações com a “realidade atual” um dos fundamentos da escola do trabalho. (PISTRAK, 2000, p. 32).

¹⁰ E aqui se destaca um dos papéis fundamentais da escola, traduzir por meio dos conteúdos escolares o saber objetivo universal disponível em uma determinada etapa histórica, garantindo a sua transmissão-assimilação no decorrer do processo de escolarização. Se o termo “transmissão” em um primeiro momento causa estranheza, não deixa dúvidas Saviani quanto à necessidade de que no processo de ensino aprendizagem a distância entre o professor e os alunos no ponto de partida seja superada, por meio da aquisição dos meios para que os mesmos ao



final do percurso não apenas assimilem o saber objetivo produzido historicamente, mas “[...] o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação.” (SAVIANI, 2009c, p. 54).

¹¹ Para Marx, a base material ou econômica constitui a infraestrutura da sociedade, que exerce influência direta na superestrutura, condicionando as instituições jurídicas, políticas (as leis, o Estado) e ideológicas (as artes, a religião, a moral) que integram uma determinada formação social.

¹² Em *Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano: novas aproximações*, Saviani desenvolve (capítulo 15) os pressupostos gramscianos da PHC, reiterando a importância do “vigoroso pensador italiano” no embasamento teórico-metodológico da PHC. (SAVIANI, 2019, p. 250).

¹³ Toda revolução, observa Gramsci: “[...] foi precedida por um intenso e continuado trabalho de crítica, de impregnação e ideias em agregados de homens que eram inicialmente refratários e que só pensavam em resolver por si mesmos, dia a dia, hora a hora, seus próprios problemas econômicos e políticos, sem vínculos de solidariedade com os que se encontravam na mesma situação.” (GRAMSCI, 2004, p. 58-59).