



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: Marcela Figueira Ferreira

E-mail:

marcelaferreira8@gmail.com

Instituição: Rede Pública Municipal de Fortaleza, Brasil

Submetido: 07/01/2020

Aprovado: 02/05/2020

Publicado: 01/06/2021

 10.20396/rho.v21i00.8658014

e-Location: e021021

ISSN: 1676-2584

Como citar ABNT (NBR 6023):

FERREIRA, M. F.; PENA, A. dos A. P.; ZIENTARSKI, C. A escola unitária de Gramsci e os fundamentos da pedagogia histórico-crítica: vinculações teórico-conceituais no campo da didática. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 21, p. 1-30, 2021. DOI:

10.20396/rho.v21i00.8658014.

Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8658014>. Acesso em: 01 jun. 2021.

Distribuído Sobre



Checagem Antiplágio



A ESCOLA UNITÁRIA DE GRAMSCI E OS FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: VINCULAÇÕES TEÓRICO-CONCEITUAIS NO CAMPO DA DIDÁTICA



Marcela Figueira Ferreira*

Rede Pública Municipal de Fortaleza



Anderson dos Anjos Pereira Pena**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás



Clarice Zientarski***

Universidade Federal do Ceará

RESUMO

Este artigo visa demonstrar as vinculações entre os fundamentos da pedagogia histórico-crítica e a proposta da escola unitária de Gramsci (2001) no campo da didática. O comunista Antônio Gramsci, conseguiu, apesar das imensas contradições impostas pelo encarceramento e censura infligidas pelo regime fascista italiano, propiciar subsídios para a teoria pedagógica marxista, fato que se comprova em sua proposta da escola unitária. Contudo, não chegou Gramsci a formular uma teoria pedagógica cabendo a Saviani (2008, 2013a, 2013c) e a um coletivo de outros intelectuais, dedicarem-se a desenvolver a teoria histórico-crítica, que vem se afirmando como a concepção e prática a serviço da materialização da escola de Gramsci. Ela tem o método de Marx (2008) como centralidade; mantém o rigor de análise sobre a sociedade capitalista e os compromissos com a sua erradicação, em prol da constituição da verdadeira universalidade e emancipação dos indivíduos do gênero humano em uma sociedade comunista.

PALAVRAS-CHAVE: Escola unitária. Pedagogia histórico-crítica. Didática.

GRAMSCI UNITARY SCHOOL AND THE FOUNDATIONS OF HISTORIC-CRITICAL PEDAGOGY: THEORETICAL-CONCEPTUAL LINKS IN THE FIELD OF TEACHING

Abastract

This article aims to demonstrate the links between the foundations of historical-critical pedagogy and Gramsci's (2001) proposal of the unitary school in the field of didactics. Despite the immense contradictions imposed by the imprisonment and censorship inflicted by the Italian fascist regime, the communist Antonio Gramsci succeeded in providing subsidies for Marxist pedagogical theory, a fact that is proved in his proposal for the unitary school. However, Gramsci did not come to formulate a pedagogical theory and it was up to Saviani (2008, 2013a, 2013c) and a group of other intellectuals to devote themselves to developing the historical-critical theory, which has been asserting itself as the conception and practice in service of the materialization of the Gramsci school. It has Marx's method (2008) as its centrality; It maintains the rigorous analysis of capitalist society and its commitment to its eradication, in favor of the constitution of the true universality and emancipation of individuals in a communist society.

Keywords: Unitary school. Historical-critical pedagogy. Didactics.

LA ESCUELA UNITARIA DE GRAMSCI Y LOS FUNDAMENTOS DE LA PEDAGOGÍA HISTÓRICO-CRÍTICA: ENLACES TEÓRICO-CONCEPTUALES EN EL ÁMBITO DE LA ENSEÑANZA

Resumen

Este artículo tiene como objetivo demostrar los vínculos entre los fundamentos de la pedagogía histórico-crítica y la propuesta de Gramsci (2001) de la escuela unitaria en el campo de la didáctica. A pesar de las inmensas contradicciones impuestas por el encarcelamiento y la censura infligidos por el régimen fascista italiano, el comunista Antonio Gramsci logró proporcionar subsidios para la teoría pedagógica marxista, un hecho que se demuestra en su propuesta para la escuela unitaria. Sin embargo, Gramsci no llegó a formular una teoría pedagógica y le correspondió a Saviani (2008, 2013a, 2013c) y a un grupo de otros intelectuales dedicarse al desarrollo de la teoría histórico-crítica, que se ha afirmado como la concepción y la práctica en el servicio de la materialización de la escuela Gramsci. Tiene el método de Marx (2008) como su centralidad; mantiene el análisis riguroso de la sociedad capitalista y su compromiso con su erradicación, a favor de la constitución de la verdadera universalidad y la emancipación de los individuos en una sociedad comunista.

Palabras clave: Escuela unitaria. Pedagogía histórico-crítica. Didáctica.

INTRODUÇÃO

O marxista sardo Antonio Gramsci¹ (1891 - 1937), dedicou-se a elaborar uma série de textos “[...] escritos em letra redonda em 33 cadernos escolares [...]”, que “[...] foram posteriormente reunidos e fizeram a fama póstuma do comunista italiano [...] como um pensador original e antidogmático por excelência, edificador de uma série de conceitos que em muito enriqueceu a teoria marxista ou, como preferia, a filosofia da práxis.” (SENA JÚNIOR, 2013, p. 20).

Atualmente conhecidos como *Cadernos do cárcere*, quando elaborados não o foram escritos pelo autor com a intenção de serem publicados. O que Gramsci queria era cumprir um projeto de investigação que lhe permitisse apreender o movimento concreto,

[...] da história da Itália, a partir dos intelectuais, e da realidade do seu tempo, um tempo de ascensão do fascismo e da guerra iminente; um tempo em que o pensamento marxista se encontrava prisioneiro de um reducionismo vulgar e economicista; um tempo em que se começava a promover a reificação de uma ideologia (a stalinista) e de uma personalidade (a de Stalin); enfim, um tempo em que se deviam combinar, mais do que nunca, a máxima de ‘pessimismo da inteligência, otimismo da vontade’. (SENA JÚNIOR, 2013, p. 32).

Sena Júnior, sublinha que os organizadores dos cadernos gramscianos, bem como os seus tradutores aqui no Brasil, depararam-se com grandes dificuldades em organizar e traduzir os textos, devido aos artifícios que Gramsci teve de desenvolver para elaborá-los perante a censura que lhe foi imposta pelo regime fascista. Desse modo, teve de ser demasiado cuidadoso e, algumas vezes, sua escrita tornou-se nebulosa, a ordem dos seus escritos complexa e sua leitura, em alguns momentos, de difícil compreensão, diante dos óbices interpostos à sua vida intelectual pelo regime repressor italiano. Cumpre esclarecer ainda que a produção intelectual de Gramsci durante o período de encarceramento também se expressou em cartas remetidas por ele a familiares exilados na União Soviética e a amigos, além de, ao se analisar a vida deste intelectual, não se poder jamais desconsiderar o fato de ter ele desenvolvido estudos e sistematizado uma produção pré-carcerária.

Em 1970, ainda de acordo com Sena Júnior (2013, p. 32), o editor italiano Valentino Gerratana foi o responsável pela publicação, que superou problemas de tentativas frustradas de organizações anteriores dos cadernos, pois ele teve a capacidade de agrupar os documentos “com maior fidelidade ao seu autor e levando-se em consideração a cronologia da redação dos textos, escritos entre 1929 e 1935”. No Brasil, as primeiras obras de Gramsci chegaram em pleno Regime Militar através da tradução do Carlos Nelson Coutinho, em parceria com Leandro Konder, a partir da segunda metade da década de 1960. Sobre esse fato inusitado, da chegada de obras traduzidas de um pensador comunista, em plena vigência da ditadura civil militar brasileira, sem que a censura vetasse tal ação, Sena Júnior explica que

[...] foi justamente pelo hermetismo e ‘heterodoxia’ do pensamento gramsciano que isso foi possível, principalmente porque, segundo Coutinho, o comunista italiano apareceu como um intelectual da cultura, ao lado de Georg Lukács e alguns pensadores da Escola de Frankfurt. (SENA JÚNIOR, 2013, p. 31).

Nota-se que apesar das dificuldades descritas - e tantas outras que o espaço deste artigo não permite relatar - que os *Cadernos do Cárcere* prosperam e se mantém na atualidade como um clássico do pensamento filosófico dialético materialista. Entre as questões a que Gramsci se dedicou em desvelar, ocupou o 12º caderno carcerário, o debate sobre a questão dos intelectuais, a organização da cultura e a proposta de uma escola proletária, cuja denominação por ele atribuída foi “escola unitária”. (GRAMSCI, 2001, p. 36).

As diferenças entre a escola proletária, a escola tradicional e a escola nova; a luta política que deveria ser travada para se conquistar a escola das massas; a formação do novo indivíduo e da classe trabalhadora, com um todo, para se tornar classe governante; o currículo; o processo de ensino e aprendizagem, entre outros aspectos, foram expressos por Gramsci no *Caderno 12*. Contudo, o comunista sardo não chegou a formular propriamente uma teoria pedagógica para a escola unitária, carecendo de uma elaboração mais robusta que contivesse maior fundamentação científico-pedagógica. Nesse sentido, Saviani (2008, 2013a, 2013c) e, posteriormente, um coletivo de outros estudiosos, tais como Tuleski (2008), Duarte (2011, 2013, 2016); Martins (2013); Marsiglia, Martins e Lavoura (2019); dentre outros, dedicaram-se a desenvolver a teoria histórico-crítica, que vem se afirmando como uma concepção e prática pedagógica a serviço da materialização da escola de Gramsci na sociedade contemporânea.

De modo geral, teve Dermeval Saviani um papel pioneiro na difusão do pensamento pedagógico gramsciano no Brasil, afinal o primeiro registro que se tem dos estudos sistemáticos data de 1978, quando foi ofertada por Saviani, a disciplina “Teoria da educação” para turma do doutorado em educação da PUC-SP e, como descreve o próprio filósofo e educador, a desafiadora experiência de estudar as obras do comunista italiano ainda enquanto perdurava o regime de exceção militar no país:

[...] foi, na verdade, uma primeira aproximação ao pensamento e à obra de Gramsci, com todas as limitações aí implicadas. [...] retomando uma passagem gramsciana citada por Paolo Nosella, eu e toda aquela primeira turma de doutorado fomos os ‘profanos’ que ousamos ‘nos aproximar demais de Gramsci’, pulando acerca dos ‘arames farpados cheios de espinhos eruditos e de sentinelas que gritavam ‘alto lá!’” (NOSELLA, 2004, p. 33), tentando impedir a nossa aproximação como, no dizer do próprio Gramsci, costumavam fazer os comentaristas em relação aos livros de Gramsci”. (SAVIANI, 2013c, p. 13).

Os estudos possibilitaram a Saviani o avanço e a sistematização de uma consistente teoria pedagógica, que agregou às ideias de Gramsci outras concepções teóricas da dialética materialista, que ele não teve acesso², mas cujos postulados confirmam e ampliam

postulados que surgiram no *Caderno 12* como aproximações iniciais. Salienta-se, por exemplo, o dobramento da categoria gramsciana “segunda natureza” (GRAMSCI, 2001, p. 48), que a pedagogia histórico-crítica, pela incorporação das conquistas teóricas da psicologia vigotskiana consegue explicar hoje, por meio de outras categorias, que expressam o desenvolvimento de um psiquismo superior, das funções psíquicas superiores e do autocontrole da conduta que caracterizam a genericidade humana, que são sistematizados nos trabalhos de Vygotski (2009), Leontiev (1978) e Luria (2017). Este é apenas um exemplo incapaz de resumir toda a riqueza que se tornou o trabalho iniciado por Saviani.

Considerando a vinculação entre a escola de Gramsci e a pedagogia histórico-crítica, a proposta deste artigo é, portanto, demonstrar tal relação tomando como centralidade o campo da didática. Tal opção se deu com o propósito de que a aproximação aqui posta, se revele no texto com a maior fidedignidade possível. Ao tratar sobre as questões centrais que orientam a mediação pedagógica na escola, quer dizer, as relações que envolvem o ensino voltado para promover a humanização dos indivíduos, na educação escolar, objetiva-se esclarecer o vínculo entre a proposta socialista da escola unitária, com a concepção pedagógica histórico-crítica. Desta maneira espera-se esclarecer que o ideário pedagógico gramsciano não se associa aos modismos e concepções dominantes que esvaziam intelectualmente a formação na atualidade, posto que a finalidade deste teórico era a elevação das massas, para que cada indivíduo atingisse tal condição de poder “[...] tornar-se ‘governante’ [...]” (GRAMSCI, 2001, p. 50) e, neste mesmo viés, Saviani postula ser imprescindível para o processo revolucionário de transformação da sociedade, que o dominado domine o que o dominador domina. (SAVIANI, 2013c).

Isto posto, o texto se organiza da seguinte forma: a primeira seção trata sobre a crítica de Gramsci aos intelectuais e a escola burguesa, a segunda seção apresenta os detalhes da proposta pedagógica, de acordo com os interesses dos dominados, o que o comunista italiano chama de escola unitária. Por último, os fundamentos e as orientações gerais da didática histórico-crítica evidenciam como a escola unitária de Gramsci poderá cumprir o papel dialético de elevar as pessoas da síntese à síntese, ou seja, do desconhecido ao conhecido; da condição hominizada à humanizada; do reino da necessidade para o reino da liberdade. (MARTINS, 2013; SAVIANI, 2013c; VYGOTSKI, 2004). Defende-se, que a teoria pedagógica histórico-crítica efetiva a escola unitária, politécnica e omnilateral proposta por Antônio Gramsci, cuja didática que aqui analisamos demonstra a potencialidade da referida efetivação.

A QUESTÃO DOS INTELECTUAIS E DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO *CADERNO 12*

No *Caderno 12* chama a atenção a denúncia que Gramsci (2001) faz acerca da formação de intelectuais a serviço dos interesses da burguesia e da manutenção da sociedade capitalista. Ensina, este teórico, as múltiplas determinações e mediações inerentes à

categoria **intelectuais**, que no processo contraditório da luta de classes, majoritariamente, consiste na formação de prepostos ou funcionários para dar conta das demandas do processo produtivo de expansão do capital, de propagação ideológica a fim de manter a aceitação necessária por parte dos dominados. Ainda, sinaliza para o protagonismo na criação de especializações técnicas a serem objeto de aprendizagem, para inserção das massas subalternas no mercado, de modo que atendam às expectativas de ampliação das margens de lucro.

Identificou Gramsci, em 1932, que a escolha dos pensadores e a disseminação das suas ideias pela burguesia é algo inerente a essa classe hegemônica, que não tem interesse em transformações revolucionárias da sociedade – e, tampouco querem correr o risco que se popularizem conteúdos divergentes ao seu propósito de perpetuação no poder - querem sim, sua conservação e reprodução. Afirma este pensador que todo grupo social hegemônico, que domina o modo de produção econômica, cria para si camadas intelectuais orgânicas a fim de propiciar consistência e homogeneidade ao modo de produção. Atuam esses intelectuais, além do campo da economia política, também na concepção de ideias filosóficas, na produção e organização cultural, no direito, e em outros campos da sociedade, especialmente aqueles que se voltam para criação de novas técnicas e de especializações profissionais que atendam às demandas do mercado. Além disso, analisa Gramsci o papel dos arautos do capitalismo na liderança dos processos organizativos da sociedade, voltado para expansão da sua classe, através de ações que extrapolam o controle sobre suas empresas e se estendem ao domínio do Estado burguês, por essas razões, o empresário:

[...] deve possuir uma certa capacidade técnica, não somente na esfera restrita de sua atividade e de sua iniciativa, mas também em outras esferas, pelo menos nas mais próximas a produção econômica (deve ser um organizador de massa de homens, deve ser um organizador da ‘confiança’ dos que investem em sua empresa, dos compradores de mercadoria, etc.) Se não todos os empresários, pelo menos uma elite deles deve possuir capacidade de organizar a sociedade em geral, em todo seu complexo organismo de serviços, até o organismo estatal, tendo em vista a necessidade de criar as condições mais favoráveis à expansão da própria classe; ou, pelo menos, deve possuir a capacidade de escolher os ‘prepostos’ (empregados especializados) a quem confiar esta atividade organizativa das relações gerais mais exteriores da empresa. Pode-se observar que os intelectuais ‘orgânicos’ que cada nova classe cria consigo e elabora em seu desenvolvimento progressivo são, na maioria dos casos, ‘especializações’ de aspectos parciais da atividade primitiva do tipo social novo que a nova classe deu à luz. (GRAMSCI, 2001, p. 15-16).

Assim, os antigos e atuais apologetas do capitalismo representam um grande grupo de intelectuais orgânicos seletos, prepostos da burguesia – apesar de alguns deles serem os próprios empresários – que desenvolvem atividades organizativas da sociedade exteriores às empresas dos seus representados. São, portanto, empregados especializados que concebem políticas públicas e ações privadas no aparelho estatal, a fim de favorecer diretamente os seus chefes e elaboram ocupações e especializações profissionais; a produção cultural e

científica; os contratos jurídicos; as teorias filosóficas, pedagógicas, morais, religiosas e jurídico-políticas; a atividade jornalística, etc. da sociedade, para dar a coesão que a burguesia precisa para se conservar como classe hegemônica. A criação, no âmbito do legislativo, de marcos regulatórios e, no executivo, da condução de políticas públicas coerentes com as necessidades de produção capitalista e expansão da riqueza da classe hegemônica é uma das principais formas de atuação desta camada substituída do capital, comprada, a peso de ouro, pelos seus donos, os burgueses.

Com Gramsci, tem-se a compreensão de que a categoria **intelectual orgânico**, diz respeito àqueles produzidos pela classe hegemônica, com a finalidade de organizar a cultura, a produção e dar consistência ao projeto burguês. Porém, identifica este teórico, que existe uma outra categoria intelectual não originária da burguesia, que por ela é disputada e possuída. Trata-se do **intelectual tradicional**, que é uma categoria pré-existente ao grupo social dominante, que comporta “[...] representantes de uma continuidade histórica que não foi interrompida nem mesmo pelas mais complicadas e radicais modificações das formas sociais e políticas.” (GRAMSCI, 2001, p. 16). Ele está tratando aqui da categoria que sobreviveu à superação do feudalismo e se mostrou necessária aos interesses burgueses. A mais típica dentre os intelectuais tradicionais foi

[...] a dos eclesiásticos, que monopolizaram durante muito tempo (numa inteira fase histórica, que é parcialmente caracterizada, aliás, por este monopólio), alguns serviços importantes: a ideologia religiosa, isto é, a filosofia e a ciência da época, com a escola, a instrução, a moral, a justiça, a beneficência, a assistência, etc. (GRAMSCI, 2001, p. 16).

Mas inclui-se aqui também outros grupos como, por exemplo, de militares e dos que controlavam o poder judiciário.

No que diz respeito à intelectualidade das massas trabalhadoras, Gramsci adverte que a classe dominante perpetra ações que se convertem em óbices para que o proletariado não desenvolva os seus próprios intelectuais orgânicos. A situação se agrava, pois, muitos dos trabalhadores ainda são cooptados pela burguesia para compor os seus quadros intelectuais, como acontecia com a massa dos camponeses, que não elaborava, nem assimilava camadas intelectuais tradicionais, “[...] embora outros grupos sociais extraíam da massa dos camponeses muitos de seus intelectuais e grande parte dos intelectuais tradicionais seja de origem camponesa.” (GRAMSCI, 2001, p. 16).

No que diz respeito à escola da sociedade capitalista seu interesse e objeto é de produzir intelectuais orgânicos ou subordinados qualificados para os trabalhos demandados pela burguesia no âmbito das massas instrumentais. Isso significa que a imensa maioria dos trabalhadores são boicotados no acesso à totalidade dos conhecimentos sistematizados, e se o tem, e não se deixam levar pelos interesses dominantes, são impedidos no exercício da sua intelectualidade. Gramsci (2001, p. 18), sublinha que “Por isso, seria possível dizer que todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais.” A intelectualidade, portanto, é um exercício social, cujo trabalhador, embora

seja dotado de uma intelectualidade particular, é impedido de exercê-la pelo grupo social dominante. Ainda assim, como forma de resistência e como possibilidade contraditória a ser agudizada no contexto da luta de classes, admite Gramsci, que as massas instrumentais possuem, de fato, seus próprios intelectuais orgânicos que não se submetem completamente à dominação burguesa. Nesse sentido, baseado na necessidade de elevação dessa intelectualidade, o pensador elabora a sua proposta de educação escolar a serviço dos interesses de emancipação política das massas trabalhadoras. Com efeito indica que:

[...] os técnicos de fábrica não exercem nenhuma função política sobre suas massas instrumentais, ou, pelo menos, é esta uma fase já superada; por vezes, ocorre precisamente o contrário, ou seja, que as massas instrumentais, pelo menos através de seus próprios intelectuais orgânicos, exerçam uma influência política sobre os técnicos. (GRAMSCI, 2001, p. 23).

Esta função de formação do intelectual orgânico das massas instrumentais, como indica Gramsci, se materializa a partir do partido político que possui “[...] a função, que é diretiva e organizativa, isto é, educativa, intelectual.” (GRAMSCI, 2001, p. 25). A partir do partido e da organização da luta política o autor defende que elevação intelectual se constitua na forma de:

[...] um projeto orgânico, sistemático e argumentado. Registro das atividades de caráter predominantemente intelectual. Instituições ligadas a atividade cultural. Método e problemas de método do trabalho intelectual e cultural, seja criativo ou divulgativo. Escola, academia, círculos de diferentes tipos, tais como instituições de elaboração colegiada da vida cultural. Revistas e jornais como meios para difundir determinados tipos de cultura. (GRAMSCI, 2001, p. 32).

Voltando a tratar sobre a perspectiva burguesa, destaca-se que a escola implicou a necessidade de a conquista de determinadas categorias intelectuais tradicionais que detinham a posse do grande acervo do conhecimento sistematizado, a fim de formar os intelectuais orgânicos. Uma vez atingida esta finalidade, “[...] se buscou aprofundar e ampliar a ‘intelectualidade’ de cada indivíduo, buscou-se igualmente multiplicar as especializações e aperfeiçoá-las.” (GRAMSCI, 2001, p. 19). A escola tornou-se, portanto, o “[...] instrumento para elaborar intelectuais de diversos níveis[...].” (GRAMSCI, 2001, p. 19). Com efeito, relata Gramsci que “[...] foi-se criando paulatinamente um sistema de escolas particulares de diferentes níveis, para inteiros ramos profissionais ou para profissões já especializadas e indicadas mediante uma precisa especialização [...]” (GRAMSCI, 2001, p. 33), cuja referência para a formação dos intelectuais era o mundo produtivo capitalista, baseado no desenvolvido nacional protagonizado pela indústria, portanto, as melhores escolas eram aquelas que formavam os quadros técnicos para promover o desenvolvimento da produção capitalista:

O país que possuir a melhor capacitação para construir instrumentos destinados aos laboratórios dos cientistas e para construir instrumentos que verifiquem estes instrumentos, este país pode ser considerado o mais

complexo no campo técnico-industrial, o mais civilizado, etc. O mesmo ocorre na preparação dos intelectuais e nas escolas destinadas a tal preparação: escolas e instruções da alta cultura são similares. (GRAMSCI, 2001, p. 33).

Contudo, mesmo nesses países, cuja verticalização lhes permitia a propaganda de estar no topo da hierarquia desenvolvimentista capitalista, alerta Gramsci, as contradições não eram eliminadas, pois, as amplas crises de desemprego entre as camadas médias intelectuais continuavam a afetar as sociedades modernas. Quer dizer, apesar da propagação ideológica da escola como redentora da sociedade capitalista, capaz de suprir o mercado atendendo às demandas necessárias de formação de mão-de-obra - além de as pessoas acreditarem no discurso idealista que a formação profissional as faria superar o problema da marginalidade -, persistia, mesmo nos locais considerados quase que pertencentes a um plano não terreno: uma realidade imaginária, paralela à realidade humana. O que Gramsci apontou continua a se agravar e só atesta que “[...] o capital é irreformável porque pela sua própria natureza como totalidade reguladora sistêmica, é totalmente *incorrigível*.” (MÉSZÁROS, 2008, p. 27, grifo do autor).

Toda a análise da formação dos intelectuais e da escola burguesa possibilitaram a Gramsci descobrir a essência, o segredo sobre a crise da escola capitalista que residia na divisão fundamental entre escola clássica e profissional sendo que “[...] a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, enquanto a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais.” (GRAMSCI, 2001, p. 33). Para este teórico existem também as escolas técnicas, um tipo de escola profissional, mas não manual, destinada aos intelectuais do tipo urbano. Com esta fragmentação a burguesia determina que se formem os indivíduos da classe trabalhadora afastados dos conhecimentos clássicos, da cultura geral, que é indispensável ao desenvolvimento enriquecido das suas genericidades. De modo geral, a tendência da educação burguesa era (e assim permanece) de:

[...] abolir qualquer tipo de escola ‘desinteressada’ (não imediatamente interessada) e ‘formativa’, ou de conservar apenas um reduzido exemplar, destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em preparar-se para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais, bem como a de as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados. (GRAMSCI, 2001, p. 33).

Na busca por superação da problemática identificada, Gramsci não se permite cair no engodo da recém surgida pedagogia escolanovista. Para ele a escola nova – no *Caderno 12* denominada de **escola ativa** - associavam-se às ideologias libertárias e subvertiam o papel dos adultos em dirigir o processo pedagógico de socializar o saber para as novas gerações e, por esta razão encontrava-se “[...] na fase romântica [...] na qual os elementos da luta contra a escola mecânica e jesuíticas se dilataram morbidamente por razões de contraste e de polêmica: é necessário entrar na fase ‘clássica’, racional, encontrando nos fins a atingir a fonte natural para elaborar os métodos e as formas.” (GRAMSI, 2001, p. 39).

Gramsci não poderia pactuar com os ideais da escola ativa, pois para ele educação também é instrução, afinal, “[...] para que a instrução não fosse igualmente educação, seria preciso que o discente fosse uma mera passividade, um ‘recipiente mecânico’ de noções abstratas, o que é absurdo, além de ser ‘abstratamente’ negado pelos defensores da pura educatividade precisamente contra a mera instrução mecanicista.” (GRAMSCI, 2001, p. 44). Com isso, afirma o teórico italiano que não há uma recepção puramente passiva das objetivações por parte dos estudantes. Os conteúdos promovem alterações substanciais na personalidade dos indivíduos e isto expressa o papel indispensável da instrução. Conseqüentemente, ele adverte que, “[...] na escola, o nexu instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o professor é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos.” (GRAMSCI, 2001, p. 44). Ou seja, quanto mais sintética a compreensão do professor acerca da realidade mais o processo de mediação pode se encaminhar para que cada estudante e todos os estudantes possam se apropriar da realidade, ao se cumprir o processo pedagógico, de modo que cheguem à mesma condição de síntese do professor. Entretanto, se fragilizada e empobrecida for a formação do professor mais a mediação se encaminhará para o embotamento e aprisionamento de todos na condição caótica, sincrética de representação da realidade objetiva. (SAVIANI, 2008; MARTINS, 2013).

Saviani na esteira de Gramsci, acerca do idealismo e romantismo inerentes à pedagogia nova, apresenta outros elementos que mostram que a escola nova, foi apropriada pela burguesia com a finalidade de cumprir seu papel de classe hegemônica, que se coloca contra a história e visa a recomposição da hegemonia, com o objetivo de impedir que, no bojo da luta de classes, os dominados tenham acesso aos instrumentos necessários à superação do modo de produção capitalista, com efeito,

[...] as camadas dominadas, na medida em que participavam das eleições, não votavam bem, segundo a perspectiva das camadas dominantes, quer dizer, não escolhiam os melhores; a burguesia acreditava que o povo instruído iria escolher os melhores governantes. Mas o povo instruído não estava escolhendo os melhores. Observe-se que não escolhiam os melhores do ponto de vista dominante. Ocorre que os melhores do ponto de vista dominante não eram os melhores do ponto de vista dominado. Na verdade, o povo escolhia os menos piores, porque é claro que os melhores ele não podia escolher, uma vez que o esquema partidário não permitia que seus representantes autênticos se candidatassem. Então ele tinha que escolher, entre as facções em luta no próprio campo burguês, as opções menos piores; só que as menos piores, do ponto de vista dos interesses dos dominados, eram as piores do ponto de vista dominante. “Ora, então essa escola não está funcionando bem”, foi o raciocínio das elites, das camadas dominantes; e se essa escola não está funcionando bem, é preciso reformar a escola. Não basta a quantidade, não adianta dar a escola para todo mundo desse jeito. E surgiu a Escola Nova que tornou possível, ao mesmo tempo, o aprimoramento do ensino destinado às elites e o rebaixamento do nível

de ensino destinado às camadas populares. É nesse sentido que a hegemonia pôde ser recomposta. (SAVIANI, 2008, p. 42-43).

Ambos os autores apontam para a superação das pedagogias burguesas, tanto a nova quanto a tradicional, por incorporação e não por eliminação. Isso significa superar suas ilusões, romantismo e características acessórias, retirar delas o que é essencial, mais importante e desenvolvido, e colocar tais aspectos prioritários a serviço dos interesses revolucionários de transformação da realidade pelas massas trabalhadoras. Neste prisma, para Gramsci era necessário que a escola ativa atingisse sua fase criadora, e para tanto ele postulou que tal ascensão ocorresse em duas fases:

[...] na primeira fase, tende-se a disciplinar e, portanto, também nivelar, a obter uma certa espécie de ‘conformismo’ que pode ser chamado de ‘dinâmico’; na segunda fase criadora, sobre a base já atingida da ‘coletivização’ do tipo social, tende-se a expandir a personalidade, tornada autônoma e responsável, mas com uma consciência moral e social sólida e homogênea. Assim, escola criadora não significa escola de ‘inventores e descobridores’; indica-se uma fase e um método de investigação e de conhecimento, e não um ‘programa’ predeterminado que obrigue à inovação e à originalidade a tudo custo. (GRAMSCI, 2001, p. 39-40).

Com a ideia de **conformismo dinâmico** durante a **fase criadora** o autor está afirmando, com outras palavras, que a genericidade humana é uma conquista, que não se dá imediatamente no nascimento, mas é adquirida pelos indivíduos na forma de sua **segunda natureza**. Como esclarece Saviani (2013a, p. 72), a situação inicial de dependência que conduz à constituição de uma personalidade verdadeiramente sólida e autônoma significa para Gramsci que “[...] a educação é um processo que busca fazer com que os educandos passem da anomia à autonomia pela mediação da heteronomia.” Trata-se de um processo de mediação dos saberes sistematizados necessários à formação da personalidade, de humanização que pode ser explicada a partir da dinâmica apropriação-objetivação, que consiste em um processo de superação por incorporação das apropriações genéricas em-si e conversão das mesmas em apropriações genéricas para-si conforme explica Martins (2012, p. 50):

O gênero humano expressa-se, portanto, como resultado da história social posta sob a forma de objetivações genéricas. O nível de socialidade garantido pelo fato de o homem nascer e viver em sociedade encerra as possibilidades para as objetivações genéricas em-si, que são objetivações do cotidiano, são primeiras, originárias do processo histórico. Mas, para além das objetivações genéricas em-si, existem as objetivações genéricas para-si, ou seja, aquelas referentes à ciência, arte, moral, estética etc.

Isto posto, fica evidente que é papel da educação escolar, dos professores, realizar a mediação das objetivações, ou seja, das conquistas mais desenvolvidas obtidas pelo gênero humano para que os indivíduos saiam da condição imediata dada pelo processo histórico e que é recebida por eles na cotidianidade, na forma de objetivações genéricas em si, que - da mesma forma que acontece com as espécies animais servem para o suprimento das

necessidades e adaptação ao meio – e alcancem a conquista da genericidade para-si: a segunda natureza -a natureza humana -*conditio sine qua non* para o enriquecimento da individualidade e à possibilidade de universalização e emancipação do gênero humano. Por isto,

O problema da pedagogia é justamente permitir que as novas gerações se apropriem sem necessidade de refazer o processo, do patrimônio da humanidade, isto é, daqueles elementos que a humanidade já produziu e elaborou. Não podemos fazer com que cada criança volte à Idade da Pedra Lascada para poder depois atingir, na idade adulta, o domínio do saber científico, tal como é formulado em nossa época. [...]. (SAVIANI, 2013c, p. 68).

Portanto, trata-se aqui de um papel a ser realizado pela escola e pelos professores “[...] que consiste em acelerar e disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior [...]” (GRAMSCI, 2001, p. 44), de modo que a genericidade para-si - a apropriação dos conhecimentos de segunda natureza que estruturam ontologicamente o ser social e o faz abandonar a sua primeira natureza, a biofísica (SAVIANI, 2013c) - seja gradativamente conquistada.

Engana-se quem faz um julgamento precipitado de que Gramsci foi um defensor da escola tradicional. Para ele, nesse modelo de escola “[...] o aluno negligencia as noções concretas e enche a cabeça com fórmulas e palavras que não têm para ele, no maior dos casos, nenhum sentido, e que logo são esquecidas [...]”. (GRAMSCI, 2001, p. 44). Como já apontado, este teórico postula ser preciso superar dialeticamente as pedagogias burguesas, isto é, por incorporação, não por eliminação.

A proposta da escola unitária visa solucionar a crise imposta pela escola capitalista, seguindo a linha de uma “escola inicial de cultural geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente), e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual”, sendo assim, uma escola que supera a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre os pensam e os que executam, no caminho da uma formação omnilateral. Trata-se “[...] deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo [...]” superando, desta maneira, a profissionalização precoce e o ensino técnico especializado em defesa de politécnia ou educação tecnológica. (GRAMSCI, 2001, p. 33-34). Nesse sentido, a seguir apresenta-se as características da proposta da escola unitária.

CARACTERÍSTICAS DA ESCOLA UNITÁRIA

A proposta da escola unitária visa formar o intelectual da classe trabalhadora, desenvolver nos jovens, através do conhecimento clássico e científico, o amadurecimento que lhe dará capacidade para criação da autonomia em sua orientação e iniciativa profissional. Lênin assim como Gramsci, considerou ser necessário superar a velha escola

burguesa, em que a apropriação do acúmulo do conhecimento elaborado pela humanidade é decisiva para a superação do capitalismo:

A velha escola era a escola do estudo livresco, obrigava as pessoas a assimilar uma quantidade de conhecimentos inúteis, supérfluos, mortos, que atulhavam a cabeça e transformavam a jovem geração num exército de funcionários talhados todos pela mesma medida. Mas se tentásseis tirar a conclusão de que se pode ser comunista sem ter assimilados os conhecimentos acumulados pela humanidade cometeríeis um enorme erro. Seria errado pensar que basta assimilar as palavras de ordem comunistas, as conclusões da ciência comunista, sem assimilar a soma de conhecimentos de que o comunismo é consequência. O marxismo é um exemplo que mostra como o comunismo surgiu da soma dos conhecimentos humanos. (LÊNIN, 2011, p. 2).

Gramsci tornou a união do trabalho manual e intelectual, presente em Marx e Engels, um motor de transformação da escola unitária. Tendo o **trabalho como princípio educativo** a educação escolar cumpre o papel de humanizar o homem, no sentido de assumir:

[...] um pressuposto ético-político de que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida. Socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover subsistência, pelo trabalho, é comum a todos os seres humanos, é fundamental para não criar indivíduos, ou grupos, que exploram e vivem do trabalho de outros. Na expressão de Antônio Gramsci, para não criar *mamíferos de luxo*. (FRIGOTTO, 2001, p. 41 *apud* NASCIMENTO; SBARDELOTTO, 2008, p. 288).

Neste prisma, Saviani reitera que a categoria ontológica do *trabalho como princípio educativo* no sentido apresentado por Gramsci:

[...] reafirma a convicção em relação à importância da escola para os trabalhadores como um instrumento para elaborar intelectuais de diversos níveis e também para elevar o nível cultural e intelectual das massas, atuando decisivamente no processo de reforma intelectual e moral, na luta pela hegemonia e na construção de um novo bloco histórico. (SAVIANI, 2013a, p. 71).

Com efeito, a função precípua da escola primária - que corresponde ao ensino fundamental - de acordo com Gramsci, ao tomar como centralidade o **trabalho como princípio educativo** é lutar contra todo tipo de folclore, mediando a apropriação dos conceitos científicos com o intuito de formar uma personalidade do tipo novo, ou seja, de elevar o aluno do senso comum ao conhecimento científico. Além disso, defende o comunista sardo que devem os estudantes ter acesso ao conhecimento de seus direitos e deveres, produto da atividade humana, que deve ser respeitada por convicção espontânea e não por coerção. Os efeitos da apropriação das noções científicas das noções de direitos e deveres para Gramsci, têm um sentido de requalificação da personalidade, pressupõem um salto qualitativo e na visão de mundo, como atesta este teórico:

As noções científicas entravam em luta com a concepção mágica do mundo e da natureza, que a criança absorve do ambiente impregnado de folclore, enquanto as noções de direitos e deveres entram em luta com as tendências à barbárie individualista e localista, que também é aspecto do folclore. (GRAMSCI, 2001, p. 42).

A defesa intransigente de Gramsci do ensino de conceitos científicos desde o contato da criança com o que atualmente corresponde ao primeiro ano do ensino fundamental tem o intuito de proporcionar ao pensamento correspondente à realidade cada vez mais e desantropomorfizada. De acordo com Duarte (2016), a antropomorfização consiste, em dar qualidades humanas à natureza e aos animais e a título de exemplo, ele destaca a explicação da natureza como fruto de um ato criador pelas religiões cristãs. Em uma outra perspectiva, “A desantropomorfização é um processo no qual se procura explicar a natureza sem recorrer a fenômenos existentes apenas na cultura e na sociedade [...]” (DUARTE, 2016, p. 75), sendo este um desafio da ciência. Nota-se, que a escola unitária, na sistematização proposta originalmente por Gramsci tem este viés materialista, dialético e, portanto, desantropomorfizador, fato que fica ainda mais evidente com a seguinte afirmação:

O conceito de equilíbrio entre ordem social e ordem natural com base no trabalho, na atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórica, dialética, do mundo, para compreensão do movimento do devir, para a avaliação da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro. (GRAMSCI, 2001, p. 43).

Uma escola que tom tal visão de mundo como central possui, portanto, como ponto de partida e de chegada a realidade, entendida como a “[...] participação realmente ativa do aluno na escola, que só pode existir se a escola for ligada à vida.” (GRAMSCI, 2001, p. 45). Mas, não se trata aqui da vida imediata e utilitária cotidiana que prende os indivíduos a necessidades espontaneísticas e os faz ser meramente adaptados à realidade. Como já se esclareceu anteriormente, Gramsci se refere aos saberes da vida relacionados às objetivações que vinculam à genericidade para-si, ou seja, as formas não cotidianas, expressas na filosofia, nas artes e nas ciências.

Desse modo, torna-se preciso extrair das concepções anteriores o essencial acerca do conhecimento de segunda natureza, que possibilitem aos estudantes a aquisição dessa individualidade enriquecida. Da velha escola, da escola tradicional, é preciso tomar os conteúdos mais desenvolvidos, não cotidianos, posto que os mesmos ao serem socializados com os indivíduos das novas gerações ocasionam um salto qualitativo nas estruturas do psiquismo, reorganizando-as e aperfeiçoando os sentidos físicos e intelectuais do homem no processo de aquisição da sua essência omnilateral. Ainda, que com limitações, interpostas pela característica contraditória que demarca as relações da sociedade capitalista, a

pedagogia tradicional, mesmo sendo uma concepção burguesa, ao socializar conhecimentos científicos possibilitou saltos qualitativos consideráveis como descreve Gramsci ao analisar o processo de estudo gramatical de língua latina e grega na velha escola, que unida ao estudo das literaturas e histórias políticas respectivas,

[...] era um princípio educativo na medida em que o ideal iluminista, que se personifica em Atenas e Roma, era difundido em toda a sociedade, era um elemento essencial da vida e da cultura nacionais. Até mesmo a mecanicidade do estudo gramatical era encaminhada a partir dessa perspectiva cultural. As noções singulares não eram aprendidas com vistas a uma imediata finalidade prático-profissional: tratava-se de algo desinteressado, pois o que contava era o desenvolvimento interior da personalidade, a formação do caráter através da absorção e da assimilação de todo o passado cultural da civilização europeia moderna. Não se aprendia o latim e o grego para falá-los, para trabalhar como garçom, intérprete ou correspondente comercial. Aprendia-se para conhecer diretamente a civilização dos dois povos, pressuposto necessário da civilização moderna, isto é, para ser e conhecer conscientemente a si mesmo. (GRAMSCI, 2001, p. 45-46).

O que Gramsci quis enfatizar aqui e trazer para o debate da escola unitária não é a ressurreição da escola tradicional. No caso aqui em questão, o teórico italiano destaca que devem ser tomados como referência “[...] certos hábitos de diligência, de exatidão, de compostura até mesmo física, de concentração psíquica em determinados assuntos, que só se podem adquirir mediante uma repetição de atos disciplinados e metódicos [...]”, por meio da “[...] coação mecânica [...]” as pessoas desenvolvessem “[...] os hábitos psicofísicos apropriados.” (GRAMSCI, 2001, p. 46). Saviani contribui para esclarecer ainda mais essa questão ao afirmar que é “[...] preciso entender que o automatismo é condição da liberdade e que não é possível ser criativo sem dominar determinados mecanismos [...] por exemplo, para se aprender a dirigir automóvel é preciso repetir constantemente os mesmos atos até se familiarizar com eles. Depois já não será necessária a repetição constante [...]” e para concluir, este teórico assevera que “[...] portanto, por paradoxal que pareça, é exatamente quando se atinge o nível em que os atos são praticados automaticamente que se ganha condições de se exercer, com liberdade, a atividade que compreende os referidos atos.” (SAVIANI, 2013c, p. 17-18).

Até este ponto pode-se sintetizar que a escola unitária começa no ensino fundamental e vai até o ensino superior, tem como centralidade a transmissão de conteúdos clássicos da ciência, da filosofia e da arte, defende o papel do professor, da instrução, da disciplina e do desenvolvimento dos hábitos de estudo. Esta escola difere das práticas de memorização da escola tradicional que, embora aproxime os alunos de alguma maneira do saber elaborado, os distancia da realidade; e supera a escola ativa, que empobrece a formação humana por secundarizar os conteúdos científicos, a diretividade do professor no processo de socialização do saber e em sua essência representa uma estratégia de recomposição da hegemonia burguesa. Na escola unitária, o conteúdo não cotidiano é colocado em sua relação

com a realidade concreta, com a necessária construção de visão de mundo desantropomorfizada, portanto, real, objetiva, materialista, histórica e que dê conta da dinamicidade do movimento da realidade (dialética).

Os conteúdos são socializados, na perspectiva da escola unitária, de modo que a realidade possa superar a superficial aparência fenomênica e se apresente para os estudantes como uma rica totalidade de múltiplas relações e determinações diversas. (MARX, 2008). Daí, que a proposta da escola unitária se fundamenta no método de Marx, que sustenta também a pedagogia histórico-crítica, como se pode compreender na sequência.

BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A DIDÁTICA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO FORMA DE AFIRMAR A VINCULAÇÃO COM A ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DA ESCOLA UNITÁRIA

Ao tomar como referência a filosofia marxista, a escola unitária de Gramsci e a psicologia histórico-cultural, a pedagogia histórico-crítica fornece os instrumentos ativos necessários para fazer enfrentamento às perspectivas ideológicas decadentes. Trata-se dos conhecimentos necessários que foram incorporados da longa trajetória de estudos marxistas e marxianos, que são postos à disposição da formação dos intelectuais orgânicos das massas trabalhadoras, para o enfrentamento e superação, por incorporação, das perspectivas burguesas idealistas, positivistas, pós-modernas, entre outras defendidas na atualidade.

Tendo em vista os interesses revolucionários de transformação social, são propostas três tarefas básicas para a educação escolar que desejam se orientar pela pedagogia histórico-crítica: a) identificar as formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção, compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação; b) converter o saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares; e c) prover todos os meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apendam o processo da sua produção, bem como as tendências de sua transformação. (SAVIANI, 2013c, p. 8-9). Com esse feito, espera-se elevar os indivíduos da condição sincrética à sintética, em outras palavras: do desconhecido ao conhecido. Isto significa lutar intensamente:

[...] contra essa tendência de aligeiramento do ensino destinado às camadas populares, nós precisaríamos defender o aprimoramento exatamente do ensino destinado às camadas populares. Essa defesa implica a prioridade de conteúdo. Os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa. Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade de conteúdo, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento

indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. (SAVIANI, 2008, p. 44-45).

É preciso ter atenção à defesa que Saviani faz acerca da *relevância*, da existência de *conteúdos significativos, sem os quais a aprendizagem deixa de existir*, transforma-se em um arremedo e em uma farsa. Não se pode confundir tal defesa da apropriação dos conteúdos culturais, indicadas como armas que os dominados devem possuir contra os dominadores, com o modelo de aquisição do saber na perspectiva tradicional, que visa formar o cidadão ilustrado, defendido pela pedagogia tradicional, com sua influência iluminista e burguesa. O posicionamento de Saviani não tem nenhum tipo de vínculo com essa concepção burguesa e, na sua essencialidade, objetiva a superação da pedagogia tradicional. Dois aspectos deixam esta diferença bem evidente. *O primeiro deles diz respeito ao método, ao caminho que leva as pessoas da síntese para a síntese*, do desconhecido para o conhecido, do abstrato para o concreto, do pensamento simples para o pensamento por complexos, de uma visão ingênua para uma visão crítica, de uma consciência estranhada para uma consciência emancipada, da apropriação da individualidade em-si e sua conversão em uma individualidade para-si, de uma concepção idealista sobre e realidade para uma concepção materialista – portanto, real, objetiva e concreta acerca da totalidade social. Sendo assim, a pedagogia histórico-crítica, seguindo a lógica da escola unitária de Gramsci, toma o método criado por Karl Marx, a dialética materialista e histórica como fundamento teórico e referência principal para elaboração do seu método pedagógico.

Ao tomar o método do Marx como referência filosófica, tem clareza que para chegar à compreensão da realidade humana em sua objetividade e concreticidade, antes deve-se buscar responder à pergunta: o que conhecer? A questão primordial se interpõe: que é a realidade? (KOSIK, 1976). O pressuposto filosófico aqui tomado pela pedagogia histórico-crítica da dialética materialista é o da socialização dos conhecimentos mais desenvolvidos em uma perspectiva totalizante, ou seja, elaborada, sistemática, como forma de propiciar que os estudantes expressem nos seus pensamentos a mais fidedigna reprodução espiritual (intelectual) e racional da realidade objetiva, não de maneira atomizada ou fragmentada, mas como uma rica totalidade de relações e determinações diversas. (MARX, 2008). Por isso, no caminho do pensamento que se eleva do desconhecido para o conhecido, o ponto de partida é, e, ao mesmo tempo, não é idêntico ao ponto de chegada, conforme detalha Kosik (1976, p. 36):

O ponto de partida do exame deve ser formalmente idêntico ao resultado. Este ponto de partida deve manter a identidade durante todo o curso do raciocínio visto que ele constitui a única garantia que o pensamento não se perderá do caminho. Mas o sentido do exame está no fato de que no seu movimento em espiral ele chega a um resultado que não era conhecido do ponto de partida e que, portanto, ao concluir o seu movimento chega a algo diverso – pelo seu conteúdo – daquilo que tinha partido. De vital, caótica, imediata representação do tudo, o pensamento chega aos conceitos, às

abstratas determinações conceituais, mediante cuja formação se opera o retorno ao ponto de partida; dessa vez, porém, não mais como ao vivo, mas incompreendido todo da percepção imediata, mas ao conceito do todo ricamente articulado e compreendido. O caminho entre a ‘caótica representação do todo’ e a ‘rica totalidade da multiplicidade das determinações e das relações’ coincide com a compreensão da realidade.

Isto posto, ao fundamentar-se no método dialético-filosófico marxista, a pedagogia histórico-crítica percebe a prática pedagógica como uma atividade de mediação no seio da prática social, que objetiva superar as fantasias, as mistificações e o idealismo presente nas outras concepções que se inspiram na filosofia metafísica, dialético-idealista, positivista e outros ideários burgueses. A luta, do ponto de vista pedagógico não é apenas pela socialização esfacelada de alguns conteúdos acerca dos instrumentos, ideias, técnicas e fenômenos, mas, sobretudo e primordialmente por uma visão de mundo materialista, histórica e dialética. Afinal, como afirmou Vygotski, “[...] ‘o salto do reino da necessidade ao reino da liberdade’ formulará inevitavelmente a questão do domínio de nosso próprio ser, de subordiná-lo a nós mesmos.” (VYGOTSKY, 1991, p. 406 *apud* DUARTE, 2000, p. 83).

O segundo esclarecimento consiste no fato de que a pedagogia histórico-crítica não pode ser confundida com uma prática conteudista e que se faz necessária uma compreensão dialética entre conteúdo e método de ensino. O conteudismo não é o seu foco, a sua centralidade. Ao contrário, ela ensina a necessária relação dialética entre conteúdo e método, que embora sejam antagônicos não contrários entre si, estabelecem relações mútuas de reciprocidade. Os conteúdos científicos, filosóficos e artísticos da prática social, em suas formas mais desenvolvidas são relevantes e decisivos na transformação dos indivíduos e da sociedade, todavia, Saviani (2013c, p. 65) adverte que

[...] a questão central da pedagogia é a questão dos métodos, dos processos. O conteúdo, o saber sistematizado, não interessa à pedagogia como tal. É nesse sentido que em trabalhos mais antigos eu faço referência ao fato de que o cientista tem uma perspectiva diferente da do professor em relação ao conteúdo. Enquanto o cientista está interessado em fazer avançar a sua área de conhecimento, em fazer progredir a ciência, o professor está mais interessado em fazer progredir o aluno. O professor vê o conhecimento como meio para o crescimento do aluno, ao passo que para o cientista o conhecimento é um fim; trata-se de descobrir novos conhecimento na sua área de atuação.

Neste prisma, o teórico deixa claro que, o conteúdo em si, de maneira isolada, fragmentada, não é o que realmente importa para a pedagogia. **A questão central da pedagogia é a socialização destes saberes, os métodos, os processos** dessa socialização para assegurar a sua apropriação por todos os indivíduos. Com esta centralidade, a seguinte pergunta pode sintetizar o que os educadores necessitam ter em mente acerca da organização do trabalho pedagógico: como socializar os conhecimentos mais desenvolvidos para os filhos das massas trabalhadoras, de modo que os mesmos desenvolvam suas funções

psíquicas superiores, se apropriem da realidade e, dessa maneira, passem a possuir os instrumentos efetivos de transformação social?

Então, para deixar ainda mais clara a relação dialética entre conteúdo e método pedagógico para a teoria histórico-crítica afirmamos que **os conteúdos são relevantes, devem ser priorizados e sem eles a aprendizagem é uma farsa, mas a questão central da pedagogia são os métodos e processos, quer dizer as formas de socializar esses conteúdos a serviço dos interesses reais de transformação da sociedade pelas novas gerações das massas trabalhadoras.** Em outras palavras,

[...] é evidente que essa tarefa da pedagogia histórico-crítica no âmbito da educação escolar nada tem de neutra nem de puramente técnica ou restrita às quatro paredes da sala de aula. Essa tarefa não pode ser reduzida a uma proposição pedagógica ‘conteudista’ nem a uma mera questão de realizar pesquisas para aperfeiçoar os métodos de ensino específicos a cada conteúdo escolar. A prioridade que a pedagogia histórico-crítica atribui ao conteúdo do trabalho educativo a defesa intransigente que essa pedagogia faz do papel da escola na socialização das formas mais desenvolvidas do saber objetivo – significa, em termos de ações práticas, agudizar no campo da educação escolar as contradições da sociedade capitalista, particularmente a contradições caracterizada pelo enorme fosso existente entre, por um lado, ‘um desenvolvimento sem precedentes dos meios de produção e difusão cultural’, ‘a exigência de generalização da alta cultura’ e, por outro lado, ‘as dificuldades crescentes que as relações sociais burguesas apõem ao desenvolvimento cultural’. (DUARTE, 2011, p. 12-13).

Trata-se aqui de travar uma luta constante contra o modo de produção capitalista e agudizar a contradição entre o conhecimento e a propriedade privada do saber. Em outros termos, afirma-se que é preciso, mesmo em uma sociedade que nega a socialização dos conhecimentos e quer manter o trabalhador à margem do saber elaborado, lutar de forma organizada nas escolas e nas organizações coletivas que representam os interesses dos trabalhadores (sindicatos, movimentos sociais, partidos políticos, instituições científicas), pelo acesso e socialização dos conhecimentos sistematizados em suas formas mais desenvolvidas (científicas, filosóficas e artísticas). Deste modo, deve-se colocar os filhos dos trabalhadores em contato com tais formas mais desenvolvidas desde o seu nascimento, mediando, de forma planejada e intencional o processo de humanização em todas as fases de desenvolvimento. Mas, esta luta específica pelo acesso ao saber, jamais deve ser desprendida da consciência de que a tal socialização, em sua totalidade, é impossível no modo de produção capitalista e que é preciso manter a resistência ativa, na luta e engajamento com o projeto popular de erradicação e substituição do atual modo de produção, por uma forma superior de organização entre os homens, pelo comunismo.

Entende-se que é preciso, antes de tudo, superar a postura idealista e não crítica de que a educação tem a função de erradicar o problema da marginalidade, como querem as pedagogias burguesas. Saviani (2008, 2013c) esclarece que a educação não é determinante,

mas determinada; que ela não é o sujeito, mas o predicado. O que se quer com tal afirmação não é eliminar o papel da educação no que diz respeito às suas contribuições para as mudanças sociais, mas destacar que ela possui papel secundário nas transformações, embora, em nenhum momento se descarte a sua relevância e, muitas vezes, seu aspecto decisivo na transformação das relações sociais. Como explica Saviani (2008, p. 58) a “[...] educação, portanto, não transforma de modo direto e imediato e sim de modo indireto e mediato, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática.”

O que se busca, portanto, é a clareza acerca da conceituação da educação escolar como uma atividade mediadora no seio da prática social global. (SAVIANI, 2008). Partindo desse pressuposto é possível compreender qual o seu papel no contexto atual da sociedade de classes, para colocar a prática pedagógica a serviço dos interesses reais de liberdade e superação das necessidades do coletivo dos homens. Para que isso aconteça a escola deve se ocupar de fazer o seu papel, que é de diferenciar-se das práticas não escolares, cotidianas, do senso comum, e promover alterações qualitativas nos pensamentos, nos comportamentos, nas práticas dos indivíduos, levando-os da síntese à síntese; da “[...] ‘caótica representação do todo’ à ‘rica totalidade da multiplicidade das determinações e das relações’ [...]”, que “[...] coincide com a compreensão da realidade.” (KOSIK, 1976, p. 36). Nestes termos é que irá se assentar a proposta do método da pedagogia histórico-crítica, proposta por Saviani (2008), em cinco passos articulados e interdependentes que possam pautar o trabalho pedagógico. Assim como propôs Kosik a prática social é tomada como ponto de partida no método proposto por Saviani. Os passos subsequentes são problematização, instrumentalização, catarse e prática social como ponto de chegada.

Desde que publicou tal reflexão sobre a prática pedagógica no livro *Escola e Democracia* (SAVIANI, 2008), algumas interpretações equivocadas do método pedagógico de Saviani, acabaram por entender a proposta deste teórico como mera sistematização de como planejar e conduzir uma aula; ministrar um conteúdo, ou um conjunto de conteúdos, entre outros. Ao não compreenderem que se tratava de reflexão filosófica mais ampla, acabaram por enveredar pela didatização do método da pedagogia histórico-crítica e a simplificaram numa sequência - que mecaniciza e desmetodiza o método (MARSIGLIA, MARTINS; LAVOURA, 2019) - e que pode ser resumida da seguinte forma:

1. A prática social tomada como ponto de partida: momento em que o professor anuncia os conteúdos que serão trabalhos e dialoga com os estudantes sobre o assunto. Por sua vez, os estudantes se empenham em mostrar, a partir das suas experiências cotidianas o que conhece acerca dos saberes apresentados pelo professor. Para Gasparin (2009, p. 8) “Esse é o momento em que o aluno evidencia sua visão de totalidade a respeito do conteúdo e, ao mesmo tempo, é desafiado a dizer o que gostaria de saber a mais sobre o tema.”
2. Ocorreria então a problematização da prática social: que tem o sentido, ainda de acordo com Gasparin (2009, p. 8) de “[...] identificar os principais problemas postos pela prática social e pelo conteúdo, debatendo-os a partir da visão do aluno [...]”. Este autor também

defende que a problematização deve converter o conteúdo formal em desafios, em “dimensões problematizadoras”;

3. Em seguida passa-se à instrumentalização, ou seja, a fase na qual o professor deve utilizar todos os instrumentos disponíveis para que ocorra a mediação dos conteúdos da prática social inicial e que foram problematizados. Para Gasparin e Petenucci (2019), deverá o professor se apropriar de ações docentes adequadas e os educandos deverão estabelecer uma comparação mental com as suas vivências cotidianas que se relacionam com o conhecimento em estudo com o objetivo de se apropriar do mesmo.
4. Como resultado dos passos anteriores esperava-se que ocorra na subjetividade dos alunos a catarse, entendida como “expressão elaborada de uma nova forma para entender a teoria e a prática social”. De acordo com os autores, a catarse se manifesta por meio de uma nova síntese mental por parte do educando com relação ao ponto de partida e complementam que “[...] neste momento o educando faz um resumo de tudo o que aprendeu, segundo as dimensões do conteúdo estudadas. É a elaboração mental do novo conceito do conteúdo.” (GASPARIN; PETENUCCI, 2019, p. 10). Ainda segundo eles será através das avaliações oral e escrita, formal ou informal que será possível ao educando manifestar tudo que foi aprendido até determinado momento da atividade escolar.
5. Por fim ocorreria o retorno: a prática social como ponto de chegada, que significaria a transformação, novo agir do educando com relação à prática social, de acordo com Gasparin (2009). Neste momento de retorno à prática inicial o educando à identifica sob uma nova perspectiva e terá sobre ela uma nova ação que agora incorporará teoria e prática.

Nesse sentido, concorda-se e reafirma-se aqui os elementos teóricos apresentados por outros intelectuais que atestam ser essa interpretação didatizada do método pedagógico da pedagogia histórico-crítica equivocada. Os cinco passos da pedagogia histórico-crítica, como corretamente explica Martins (2013, p. 289-290):

[...] ultrapassam o âmbito da didática, não havendo uma correspondência linear entre eles e a organização dos tempos e conteúdos constitutivos da aula em si, ou seja, consideremos que a conversão dos referidos passos em procedimentos de ensino encerra o risco de culminar numa leitura reducionista em relação às proposições do autor [...] Seu cunho é filosófico e não procedimental, isto é, o que está em questão, a rigor, é o trabalho pedagógico como uma das formas de expressão da prática social, na base da qual residem as relações sociais de produção que geram, para além das ‘coisas’, a própria subjetividade humana como intersubjetividade.

Ante o exposto, defende-se a seguinte interpretação acerca dos cinco passos do método da pedagogia histórico-crítica: A **prática social como ponto de partida**, traz consigo o sentido de que o local comum onde professor e aluno se encontram, mas que os mesmos estão em posições distintas no que diz respeito à prática social. Do ponto de vista pedagógico, o estudante está em um estado sincrético com relação aos conhecimentos

sistematizados da prática social, que ele ainda não conhece, mas que precisa aprender. O professor está em na condição de síntese precária, pois, assume o dever de realizar uma ação intencional na sua prática de ensino, porém conhece apenas precariamente qual o nível de compreensão de cada um dos alunos para poder desenvolver o trabalho pedagógico que possa elevar todos os alunos à condição sintética. Como esclarece o próprio Saviani (2008, p. 56-57):

[...] o professor, de um lado, e os alunos, de outro, encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social. Enquanto o professor tem uma compreensão que poderíamos denominar de “síntese precária”, a compreensão dos alunos é de caráter sincrético. A compreensão do professor é sintética porque implica uma certa articulação dos conhecimentos e das experiências que detém relativamente à prática social. Tal síntese, porém, é precária uma vez que, por mais articulados que sejam os conhecimentos e as experiências, a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com 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 experiências 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.

No contexto brasileiro atual vivencia-se uma ameaça ainda maior à síntese do professor, correndo o risco de a mesma tornar-se cada vez mais precária. Com a prevalência das políticas neoliberais e do réquiem pseudo filosófico pós-moderno, e das pedagogias do “aprender a aprender” a perspectiva é de que cheguem à sala de aula cada vez mais com o nível de conhecimento da prática social próximo dos alunos, quer dizer, com pouco ou nada tendo a contribuir para que a síncrese seja superada pelos estudantes, visto que esses docentes estão com a possibilidade de realizar síntese cada vez mais usurpadas pelo projeto capitalista. Como alerta Martins “[...] quanto maior a fragilidade dessa formação, maior o embotamento da síntese a favor da precariedade, que deixa de se referir apenas à ‘parcela de realidade que disporá como alunos’, passando a se expressar como precariedade na compreensão acerca da própria realidade.” (MARTINS, 2013, p. 289). Esta autora ainda fornece outra importante indicação do sentido de se tomar a prática social como ponto de partida. Para ela isso “[...] pressupõe o reconhecimento da educação escolar nas intersecções com a forma organizativa da sociedade vigente, reconhecendo-a, sobretudo, para identificar seus limites e opondo-se a eles.” (MARTINS, 2013, p. 290). Em outras palavras, **prática social como ponto de partida**, diz respeito ao esforço de identificação por parte de todos os sujeitos da escola das contradições impostas pela sociedade capitalista, dos limites para o acesso ao conhecimento sistematizado, enfim de todos os aspectos que devem ser compreendidos, de modo que a classe trabalhadora organizada possa lutar dentro e fora da escola pela erradicação. Por fim, a despeito do que afirmam as interpretações equivocadas da prática social como ponto de partida conclui Martins (2013, p. 290):

Assim, não entendemos que o ponto de partida seja representado por algum ‘problema’ que se desprenda da realidade circundante e imediata e se coloque como conteúdo escolar, muito menos pelo que os alunos já sabem – seus conhecimentos e experiências – e que coabitam seu nível de desenvolvimento real.

No que diz respeito ao segundo passo, a **problematização da prática social** não corresponde diretamente ao levantamento de questões ou procedimentos que instiguem nos alunos curiosidade para aprender alguns conteúdos que possam ser ensinados pelo professor. Esse segundo passo da pedagogia histórico-crítica é muito mais amplo e trata-se, segundo Lígia Márcia Martins (2013, p. 291), “[...] da identificação dos problemas impostos à prática educativa, ao trabalho do professor, a vista dos encaminhamentos de suas possíveis resoluções.” Quer dizer, “[...] o problema se identifica, assim, com aquilo que ainda não existe, mas precisa existir.” Para a referida autora o problema que se impõe à educação escolar é, portanto, “[...] o ensino que promova, de fato, o desenvolvimento [...]” (MARTINS, 2013, p. 291), mas que, do ponto de vista da prática social docente conta com condições adversas que necessitam a todo tempo serem problematizadas:

Portanto, em nosso entendimento, o segundo momento aponta na direção das condições requeridas ao trabalho pedagógico, à prática social docente. Aspectos infra estruturais, salariais, domínios teórico-técnicos, estrutura organizativa da escola e, sobretudo, a qualidade da formação docente são algumas das questões a serem problematizadas. Da mesma forma deve se impor à problematização as razões das conquistas e também dos fracassos que permeiam a aprendizagem dos alunos – dado umbilicalmente relacionado à qualidade do ensino, quiçá o verdadeiro e *maior problema* enfrentado pela educação escolar – especialmente, a pública. (MARTINS, 2013, p. 291).

Assim, a **problematização** diz respeito a tudo que não existe e que precisa existir para que o processo de humanização possa ocorrer na escola. Desde os conteúdos sonogados pelo currículo, às condições de trabalho indignas, à formação esvaziada de conteúdos teóricos para os professores, à ausência de laboratórios, bibliotecas, materiais para realização do trabalho pedagógico, transporte, alimentação escolar, enfim, todos os fatores para realização do trabalho de ensino e aprendizagem de qualidade na escola. Não se trata aqui de uma etapa didática ou de objeto de um momento didático. Segundo Saviani (2012a *apud* MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA, 2019, p. 16) “[...] o âmbito da problematização conclama muito mais a esfera cognitiva dos professores acerca do que deva ser ensinado do que a esfera cognitiva dos alunos.” Esses autores trazem ainda uma longa, porém necessária, transcrição de uma fala de Saviani que nos auxilia a dirimir quaisquer dúvidas acerca do sentido da problematização ao tempo em que este teórico aponta para algumas interpretações equivocadas desta categoria, para ele a problematização trata da

[...] identificação dos problemas postos pela prática social que exigem uma resposta da educação, uma resposta do processo educativo. [...] Isso significa que a problematização é algo que tem que se pôr primeiro e

principalmente para os próprios professores. Então não é muito adequado o entendimento de que a problematização significa eu perguntar para os alunos [...] o que eles pensam, o que eles sabem disso ou daquilo. Esse é o procedimento que a Escola Nova defende, é o procedimento que essas teorias que estão circulando hoje defendem no sentido de valorizar, levar em conta os conhecimentos das crianças embora seja um conhecimento de senso comum, um conhecimento do tipo cotidiano, do tipo tácito [...], mas esse seria o ponto de partida. Você parte daí, valoriza os conhecimentos para depois ir chegando a outras modalidades. **Não é exatamente isso que corresponde ao método da pedagogia histórico-crítica.** A problematização é algo que se põe em primeiro para os próprios professores [...] [pois] o ponto de referência é sempre o grau mais avançado de desenvolvimento das forças produtivas materiais e humanas. É nesse quadro que cabe ao professor se perguntar então o que é importante para os alunos aprenderem [...] para viver em sociedade e participar para o atendimento das necessidades humanas, o que é necessário os alunos aprenderem para agir nessa sociedade buscando transformá-la, superá-la na direção de uma forma social mais adequada às necessidades humanas. Esse é o sentido básico da problematização. Então, não faz muito sentido eu sempre começar por perguntar aos alunos. Há certas questões que não dependem de perguntar aos alunos, porque nós [professores] já sabemos que elas são necessárias e ao levar em conta os alunos como indivíduos empíricos, nós vamos ter em conta que isso é necessidade nossa como professores, que supostamente já teríamos nos apropriado das objetivações humanas, já estaríamos em condições de ter uma inserção ativa nessa sociedade. A necessidade é deles, [...] mas a necessidade deles nós não vamos descobrir perguntando para eles, por que se eles soubessem quais são essas necessidades eles não estariam na escola, não estariam ali como alunos, eles já estariam atuando na sociedade. (SAVIANI, 2012b *apud* MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA, 2019, p. 17, grifo do autor).

A pedagogia histórico-crítica, em consonância com a escola unitária de Gramsci, defende a desantropomorfização, através da apropriação da genericidade para-si em prol da superação da esfera alienada e fetichizada do cotidiano. Com efeito, defender práticas que sejam reiterativas da alienação e do senso comum não são coerentes com os interesses de formação do sujeito concreto que necessita transformar a realidade a fim de transcender do reino da necessidade para o reino da liberdade.

Para Marsiglia (2013, p. 222) se “[...] a problematização se estabelece com base naquilo que é necessário conhecer, então à *instrumentalização* cabe a realização do processo de ensino em si, a partir da seleção dos conteúdos humanizadores.” É o terceiro momento da pedagogia histórico-crítica, identificado como o momento em que o professor empresta as suas funções psíquicas superiores desenvolvidas para que os estudantes possam desenvolver as suas. Trata-se, por um lado, da mediação do acervo de apropriações que o professor acumulou consigo e que irá objetivar no ato de ensinar, “[...] isto é, dos objetivos, da seleção de conteúdos e procedimentos de ensino, dos recursos didáticos de que lançará mão etc. Por outro lado, trata-se das apropriações a serem realizadas pelos alunos, do acervo cultural indispensável à sua formação escolar, as quais lhes permitam superar a ‘síncrese’ em direção

à 'síntese'." (MARTINS, 2013, p. 292). Complementam Marsiglia, Martins e Lavoura que a instrumentalização, a oferta dos conteúdos mais desenvolvidos, possui o significado de dar aos estudantes

[...] os instrumentos de compreensão da realidade. Por essa razão entendemos a **instrumentalização** como nuclear para a didática histórico-crítica. Longe de aproximar-se de uma expressão de tecnicismo, a instrumentalização garante o cumprimento da função social da escola como transmissora dos conhecimentos mais elaborados, que desenvolvam cada indivíduo singular, de modo a incorporá-lo ao gênero humano. (MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA, 2019, p. 18, grifo do autor).

Duarte (2016, p. 67), sublinha acerca do critério para identificação dos conhecimentos mais desenvolvidos:

Qual o critério para identificação dos conhecimentos mais desenvolvidos? A referência para responder a essa questão não pode ser outra que não a prática social em sua totalidade, ou seja, as máximas possibilidades em termos de liberdade e universalidade na prática social. O conhecimento mais desenvolvido é aquele que permite a objetivação do ser humano de forma cada vez mais universal e livre. O critério é, portanto, o da plena emancipação humana. Em termos educativos, há que se identificar quais conhecimentos podem produzir, nos vários momentos do desenvolvimento pessoal, a humanização do indivíduo.

Ao se apropriar dos instrumentos efetivos para compreensão e atuação direta da realidade, ocorre uma transformação na estrutura do pensamento dos estudantes. Referimo-nos ao salto qualitativo que se expressa no enriquecimento da subjetividade. Esta é a **catarse**: o quarto passo da pedagógica histórico-crítica. Do ponto de vista dialético-ontológico, a catarse pode se referir a apropriação de um conceito, ideia, técnica ou instrumento, que pode ser objetivo pelo estudante e, especialmente, o conjunto das conquistas do conhecimento da realidade leva à organização dos processos funcionais psicológicos e resulta na transformação qualitativa da genericidade humana. Como ilustrou certa vez Vygotski (*apud* DUARTE, 2016), as transformações qualitativas não podem ser explicadas através do milagre da multiplicação dos peixes e pães, afinal, as pessoas já tinham em seu cotidiano um determinado acesso a tais alimentos e não lhes promoveu nenhum acréscimo substancial comê-los novamente. Tratou-se apenas de uma multiplicação (aspecto quantitativo) não houve transformação (aspecto qualitativo). Mas, as tais viragens qualitativas podem ser comparadas ao outro milagre bíblico, o da transformação da água em vinho.

É importante também considerar a noção lukacsiana da categoria catarse, que, conforme explica Ferreira (2013, p. 203),

[...] o efeito catártico significa elevação do homem acima da unilateralidade, significa chegada a um estágio de plena consciência. Por meio da catarse, a consciência do sujeito liberta-se e triunfa-se em ética. Lukács enfatiza a unidade ético-estética, pois ela é capaz de cultivar a transformação do homem total. Pelo efeito catártico, a vida cotidiana do

homem é elevada e o homem transforma-se no homem inteiro, homem em plenitude condensada. Essa mudança ontológica e ética, que pode ser viabilizada pelas obras de arte, ocorre precisamente por meio do agitar catártico. No limite, a catarse é necessariamente antialienação, é, por definição, libertadora e profundamente ética.

Ao se pensar no ensino que proporcione transformações, promotor da catarse, outro aspecto que deve ser considerado na relação entre professores e alunos, como agentes sociais diferentes na prática social é o percurso escolar, ou seja, a lógica do aprendizado do aluno e do ensino do professor. Como esclarece Martins, “[...] o percurso escolar, especialmente de alunos em idade de pré-escolar e escolar, atende ao percurso do particular para o geral, do sensorial para o abstrato, da síntese à síntese, do cotidiano para o não cotidiano.” (MARTINS, 2013, p. 293). Já o do professor, na condição de quem ensina, “[...] deve atender ao trajeto contrário, isto é, do geral para o particular, do abstrato para o concreto, do não cotidiano para o cotidiano, pautando-se em conceitos, propriamente ditos, a serviço da superação da síntese do aluno.” (MARTINS, 2013, p. 294).

Ao se comportar dessa forma, na lógica de quem ensina, o professor toma a contradição como mola propulsora das transformações. Criam-se as condições para que os estudantes retornem à prática social e a vejam não mais de maneira caótica, sincrética, mas como uma rica totalidade de múltiplas determinações e relações diversas. Desse modo, “[...] a prática social como ponto de chegada já se anuncia como intencionalidade desde o ponto de partida e, assim, carece de estar sob domínio do professor na condição de *projeto* a se realizar.” (MARTINS, 2013, p. 294, grifo da autora).

Entende-se, portanto, o quinto momento, a prática social como ponto de chegada como uma compreensão da prática social que passa:

[...] por uma alteração qualitativa. Consequentemente, a prática social referida no ponto de partida (primeiro passo) e no ponto de chegada (quinto passo) é e não é a mesma. É a mesma, uma vez que é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica; e já que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente. É preciso, no entanto, ressaltar que a alteração objetiva da prática só pode se dar a partir da nossa condição de agentes sociais ativos, reais. (SAVIANI, 2008, p. 58).

Para que se conquiste o **ponto de chegada** da prática social, a escola unitária das massas trabalhadoras deve planejar a prática, de forma sistemática e intencional, cujos conteúdos estejam postos de “[...] modo articulado a cada série/ano/etapa e em cada área de conhecimento”. (MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA, 2019, p. 21). Isto é possível visto que todas essas concepções partem do pressuposto que a “[...] teoria tem o seu fundamento,

o seu critério de verdade e a sua finalidade na prática.” (SAVIANI, 2013c, p. 91). Essas concepções, portanto, constituem a essência da pedagogia histórico crítica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim como fez Antônio Gramsci, Dermeval Saviani tem se ocupado em pensar numa educação escolar voltada para desenvolvimento multilateral dos indivíduos da classe trabalhadora. Para ambos o conteúdo a ser ensinado na escola deve ter como base os clássicos, saindo da cotidianidade e do senso comum, superando todo folclore e, com efeito, conduzir à consciência filosófica, pela superação da síntese pela síntese. Deste modo, a escola unitária e a pedagogia histórico crítica atestam a importância da defesa da escola, sobretudo, para que se forme nos indivíduos a concepção de mundo materialista, histórico e dialética, com vistas a emancipação humana.

A pedagogia da escola unitária, a histórico-crítica, supera por incorporação as teorias pedagógicas tradicional e escolanovista, sustentando que cabe ao professor pensar o “[...] problema das formas, dos processos, dos métodos; certamente, não considerados em si mesmos, pois as formas só fazem sentido quando viabilizam o domínio de determinados conteúdos.” (SAVIANI, 2013c, p. 65). Isto posto, o conteúdo não tem fim em si mesmo, nem os métodos devem ser formas vazias de ensino. É na relação dialética entre eles que se tem a finalidade da educação escolar que possui como centralidade promover o salto qualitativo, ontológico, do desenvolvimento do ser social.

Conclui-se, que a escola unitária proposta por Gramsci tem na pedagogia histórico-crítica e em sua didática a prática que materializa a escola para as massas trabalhadoras com vistas à formação do homem e da mulher que possam ser preparados para derrotar e exorcizar a parasitária do Estado burguês, a fim de edificar a verdadeira democracia dos trabalhadores e uma sociedade verdadeiramente livre e igual, que depende da completa destruição do modo de produção capitalista.

Saviani e os demais estudiosos da pedagogia histórico-crítica incorporam ainda às ideias de Gramsci, às conquistas da psicologia histórico-cultural, elaboradas inicialmente por Vygotski, Luria e Leontiev, que só começaram a ser difundidas a partir da década de 1980, devido às censuras da ditadura stalinista e dos burgueses norte-americanos e ingleses, especialmente às obras de Vygotski. (DUARTE, 2011; TULESKI, 2008). Essas e outras obras marxistas desconhecidas pelo comunista sardo devido à situação de cárcere e ao breve tempo de vida também foram e estão sendo incorporadas à pedagogia da escola unitária que ainda está em avanço no Brasil. A didática desenvolvida na pedagogia histórico-crítica evidencia suas bases filosóficas e metodológicas tendo como centralidade “[...] produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” (SAVIANI, 2013c, p. 13). A escola unitária e a pedagogia histórico-crítica são, portanto, teorias da educação escolar vinculadas e que se completam a serviço dos interesses das massas trabalhadoras.

REFERÊNCIAS

- DUARTE, N. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco. **Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, n. 71, p. 79-115, 2000.
- DUARTE, N. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. (Coleção educação contemporânea).
- DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: SP: Autores Associados, 2016. (Coleção educação contemporânea).
- DUARTE, N. **Vygotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea).
- FERREIRA, N. B. de P. Catarse e literatura: uma análise com base na pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G. (org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (Coleção educação contemporânea).
- GASPARIN, J. L.; PETENUCCI, M. C. **Pedagogia histórico crítica**: da teoria à prática no contexto escolar. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/228-8.pdf>. Acesso em: 19 maio 2019.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2.
- KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LÊNIN, V. I. As tarefas das uniões da juventude (discurso no III Congresso de toda a Rússia da União Comunista da Juventude da Rússia – 2 de outubro de 1920). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 2-4, abr. 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/Age/Downloads/8639915-Texto%20do%20artigo-10473-1-10-20150902.pdf>. Acesso em: 06 set. 2019.
- LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Manual Dias Duarte, Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo**: seus fundamentos culturais e sociais. Tradução de Fernando Limorgeli. 8. ed. São Paulo: Ícone, 2017.
- MARSIGLIA, A. C. G. Contribuições para os fundamentos teóricos da prática pedagógica histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G. (org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 22, p. 1-28, 2019.

Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653380/19234>.

Acesso em; 23 set. 2020.

MARTINS, L. M. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. *In*: DUARTE, N. (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

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. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. (Mundo do trabalho).

NASCIMENTO, M. I. M.; SBARDELOTTO, D. K. A Escola unitária: educação e trabalho em Gramsci. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, n. 30, p. 275-291, jun. 2008. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5157/art17_30.pdf. Acesso em: 24 set. 2020.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 40. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. Gramsci e a educação no Brasil. *In*: LOMBARDI, J. C.; MAGALHÃES, L. D. R.; SANTOS, W. da. S. (org.). **Gramsci no liminar do século XXI**. Campinas, SP: Librum, 2013a.

SAVIANI, D. Introdução. Sobre a recepção de Gramsci na educação brasileira. *In*: LOMBARDI, J. C.; MAGALHÃES, L. D. R.; SANTOS, W. da. S. (org.). **Gramsci no liminar do século XXI**. Campinas, SP: Librum, 2013b.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013c.

SENA JÚNIOR, C. Z. de. Por linhas tortas: controvérsias marxistas sobre a leitura e recepção de Gramsci no Brasil. *In*: LOMBARDI, J. C.; MAGALHÃES, L. D. R.; SANTOS, W. da. S. (org.). **Gramsci no liminar do século XXI**. Campinas, SP: Librum, 2013.

TULESKI, S. C. **Vygotski**: a construção de uma psicologia marxista. 2. ed. Maringá: Eduem, 2008.

VYGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Editora WMF: Martins Fontes, 2009. (Textos de psicologia).

VYGOTSKY, L. S. **A transformação socialista do homem.** Marxists Internet Archives, 2004. Disponível em:
<https://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>. Acesso em: 23 set. 2020.

AUTORIA:

* Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora Efetiva da Rede Pública Municipal de Fortaleza, CE. Contato: marcelaferreira8@gmail.com

** Mestrado em Cultura, Memória e Desenvolvimento Regional pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professor Efetivo na área de Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). Contato: anderson.pena@ifg.edu.br

*** Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora Adjunta do Departamento de Fundamentos da Educação na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC). Contato: claricezientarski@yahoo.com.br

COMO CITAR ABNT:

FERREIRA, M. F.; PENA, A. dos A. P.; ZIENTARSKI, C. A escola unitária de Gramsci e os fundamentos da pedagogia histórico-crítica: vinculações teórico-conceituais no campo da didática.

Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 21, p. 1-30, 2021. DOI:

10.20396/rho.v21i00.8658014. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8658014>. Acesso em: 01 jun. 2021.

Notas

¹ Primeiro secretário do Partido Comunista Italiano – PCI, perseguido e preso no período de 1926 a 1937, pelo regime fascista de Benito Mussolini.

² Algumas delas como algumas obras de Marx divulgadas depois da morte de Gramsci e a psicologia histórico-cultural que se consolidou no período correspondente ao seu encarceramento.