



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: Elza Margarida de Mendonça Peixoto
E-mail: elza.peixoto@ufba.br
Instituição: Universidade Federal da Bahia, Brasil

Submetido: 30/04/2020
Aprovado: 08/06/2020
Publicado: 09/07/2020

[doi> 10.20396/rho.v20i0.8659366](https://doi.org/10.20396/rho.v20i0.8659366)
e-Location: e020020
ISSN: 1676-2584



Distribuído Sobre



O TEMA DA PRÁTICA NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA¹

  Elza Margarida de Mendonça Peixoto²

  Nayara Bessa Barreto³

RESUMO

Neste artigo, divulgamos resultados do balanço do tema da prática no pensamento de Dermeval Saviani, tomando como obra central Pedagogia Histórico-Crítica. Este trabalho insere-se em pesquisa mais ampla, que teve como foco o estudo teórico da noção de “prática como critério de verdade”, aprofundando o entendimento desta categoria (a) na obra de Barata-Moura; (b) na obra de Marx e Engels; (c) nas proposições que sustentam as posições histórico-críticas sobre a formação de professores no Brasil e (d) nas teses e dissertações produzidas com a explícita finalidade de discutir a prática como norteadora da formação de professores. Nos move o esforço do inventário crítico das concepções de prática nas proposições que, reivindicando o materialismo histórico e dialético, estão subsidiando e fundamentando a formação de professores.

PALAVRAS-CHAVE: Prática. Pedagogia histórico-crítica.



THE THEME OF PRACTICE IN HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY

Abstract

This article discloses the results of an analysis of the concept of practice in Dermeval Saviani thought, taking *Historical-Critical Pedagogy* as his central work. This review is part of a broader research that focuses on the study of the notion that "practice is the sole criterion of truth". Our general aim is to deepen the understanding of "practice": (a) in the work of Barata-Moura; (b) in the work of Marx and Engels, (c) in the theoretical strands that support a historical-critical approach to teacher training in Brazil; (d) in the Doctoral thesis and Master dissertations focused on the notion of practice as a leading concept in teacher training. We intend to help establishing a critical inventory about the concept of practice in the theoretical material that, in accord with the dialectical materialist method, support the training of teachers in Brazil.

Keywords: Practice. Historical-critical pedagogy.

EL TEMA DE LA PRÁCTICA EN PEDAGOGÍA HISTÓRICO-CRÍTICA

Resumen

En este artículo, que tiene *Pedagogía Histórico-Crítica* como obra central, difundimos los resultados del balance relacionado con la noción de práctica en el pensamiento de Dermeval Saviani. Este trabajo se insiere en una investigación más amplia, que ha tenido como enfoque el estudio de la noción de "práctica como criterio de la verdad" y profundiza el entendimiento de esta categoría (a) en la obra de Barata-Moura; (b) en la obra de Marx y Engels; (c) en las proposiciones que sostienen las posiciones histórico-críticas sobre la formación de los profesores en Brasil y (d) en las tesis y monografías producidas con la clara finalidad de discutir la práctica como rectora de la formación de profesores. Lo que nos mueve es el esfuerzo del inventario crítico de las concepciones de práctica en las proposiciones que, reivindicando el materialismo histórico y dialéctico, subsidian y fundamentan la formación de profesores.

Palabras clave: Práctica. Pedagogía histórico-crítica.



DO PROBLEMA

A tese de que “a prática é o critério de verdade” demarca um conjunto de posições que, reivindicando a concepção materialista e dialética da história, disputam a direção da formação de professores. Entretanto, qual concepção de prática encontra-se subjacente às perspectivas de formação de professores que se fundamentam no materialismo dialético? Em busca de respostas, analisamos teses e dissertações que, em diferentes graus de desenvolvimento e formulação (PEIXOTO, 2016a; PEIXOTO, 2016b), evidenciaram dispersão de sentidos e a ausência de uma incursão teórica mais aprofundada sobre aquilo que é a prática em perspectiva materialista e dialética. Esta constatação nos levou a aprofundar a investigação (a) na obra de Marx e Engels⁴; (b) na obra do filósofo português José Barata-Moura, que, pondo em questão a ilusão do remeter automático da prática à perspectiva materialista, evidencia as ontologias idealistas da prática⁵; (c) nas proposições que sustentam as posições histórico-críticas sobre a formação de professores no Brasil e, (d) de forma mais abrangente, nas teses e dissertações produzidas com a explícita finalidade de discutir a prática como eixo articulador da formação de professores de Educação Física⁶.

Este artigo traz os resultados relativos à análise da abordagem do tema da prática na obra *Pedagogia Histórico-Crítica*⁷. (SAVIANI, 2008c). Publicada pela editora Autores Associados, é um clássico do debate educacional brasileiro no âmbito das perspectivas críticas. Teve sua primeira edição publicada em 1991, mas o projeto de produção de “[...] uma teoria pedagógica que responda às necessidades de transformação da prática educativa nas condições da sociedade brasileira atual.” (SAVIANI, 2008c, p. 12) alarga-se para obra anterior, *Escola e Democracia*, e por obras posteriores desenvolvidas pelo próprio professor Saviani e por outros intelectuais que a estão investigando. (MARSIGLIA; BATISTA, 2012; MARSIGLIA, 2011).

Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações— a obra e a conjuntura:

Trata-se de proposição pedagógica que vai se desenvolver na conjuntura dos anos 1960 a 1980 do século XX, caracterizada pelo acirramento da luta de classes face ao esgotamento da economia política assentada em uma ideologia do “Estado forte, centralizado e modernizador” que nos imputou a Ditadura Militar, como recurso das elites econômicas brasileiras para conter a classe trabalhadora no Brasil. (AQUINO; *et al.*, 2007, p. 677-697). Neste período marcado por intensa repressão e resistência, desenvolve-se o processo organizativo dos trabalhadores brasileiros como *classe para si* (em sindicatos e partidos) com uma agenda de lutas que incluía a redemocratização do país, na qual intensifica-se a organização do campo educacional brasileiro. (SAVIANI, 2007, p. 399-422). Este processo de disputa pelas liberdades democráticas levou o campo educacional à “[...] busca de teorias que não apenas se constituíssem como alternativa à pedagogia oficial, mas que a ela se contrapusessem [...]” (SAVIANI, 2007, p. 402), confirmando-se “[...] a necessidade de se construírem pedagogias contra-hegemônicas, isto é, que em lugar de servir aos interesses dominantes se articulassem com os interesses dominados.”



A pedagogia histórico-crítica⁸ surge nesta conjuntura “[...] como uma resposta à necessidade amplamente sentida entre os educadores brasileiros de superação dos limites tanto das pedagogias não críticas, representadas pelas concepções tradicional, escolanovista e tecnicista, como das visões crítico-reprodutivistas, expressas na teoria da escola como aparelho ideológico do Estado, na teoria da reprodução e na teoria da escola dualista.” (SAVIANI, 2008c, p. 14). A proposta “[...] conseguiu razoável difusão, tendo sido tentada [...] a sua adoção em sistemas oficiais de ensino, como foi o caso, em especial, dos Estados do Paraná e Santa Catarina.” (SAVIANI, 2008c, p. 14). Nos anos 1990, “[...] com a ascensão de governos ditos neoliberais em consequência do denominado ‘Consenso de Washington’, promovem-se em diversos países [...] reformas educativas caracterizadas, segundo alguns analistas, pelo neoconservadorismo, ocorrendo refluxo dos movimentos progressistas [...]”, que “[...] refletiu-se também no grau de adesão à pedagogia histórico-crítica.” (SAVIANI, 2008c, p. 14). Nascida na conjuntura de ultrapassagem dos processos autoritários no Brasil, a pedagogia histórico-crítica vai continuar a desenvolver-se durante as duas primeiras décadas do século XXI, na contramão de um intenso e contraditório processo de desmonte da parca educação pública instalada no Brasil e de avanço dos interesses privados na educação.

A OBRA E O TEMA DA PRÁTICA:

A obra *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações* está estruturada em cinco prefácios (4^a, 7^a, 8^a, 10^a e 11^a edições); uma apresentação; uma introdução que trata da *Escola e Saber Objetivo na Perspectiva Histórico-Crítica* e seis capítulos: *Sobre a natureza e especificidade da educação* (SAVIANI, 2008c, p. 11-22); *Competência política e compromisso técnico(o pomo da discórdia e o fruto proibido)* (SAVIANI, 2008c, p. 23-64); *A Pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da educação brasileira* (SAVIANI, 2008c, p. 65-85); *A pedagogia histórico-crítica e a educação escolar* (SAVIANI, 2008c, p. 86-103); *A materialidade da ação pedagógica e os desafios da pedagogia histórico-crítica* (SAVIANI, 2008c, p. 105-129); *Contextualização histórica e teórica da pedagogia histórico-crítica*. (SAVIANI, 2008c, p. 131-148).

O levantamento do tema da *prática* e o seu agrupamento por aproximações possibilitou reconhecer no pensamento de Saviani cinco núcleos de significação (quadro 1) que se movimentam articulados em torno dos problemas de (a) produzir uma pedagogia dialética que (b) possibilite defender a educação como mediação (SAVIANI, 2008c, p. 142-143) nos processos de transformação da sociedade e (c) projetar o trabalho educativo na direção da transformação da realidade (brasileira) na qual, efetivamente, atuam os professores.



Quadro 1 – Inventário das referências ao tema da prática

(continua)

Núcleos de significação	Termo ou expressão, por página
<p>“aquilo que é” — a especificidade da prática educativa, em confronto com a prática política, tomando ambas como especificidades de uma mesma prática social.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – prática política (SAVIANI, 2008c, p. 6) – prática educativa (SAVIANI, 2008c, p. 72); SAVIANI, 2008c, p. 6, 12, 17, 36, 119 e 136) – prática social (SAVIANI, 2008c, p. 15, 77) – prática social global (SAVIANI, 2008c, p. 14, 143)
<p>aquilo que é – o fazer próprio e diferenciado, do professor/docente, que se distingue do fazer das outras profissões e se define em relações de produção determinadas; o trabalho do professor, que só pode ser apanhado do ponto de vista no/do lugar em que esta prática se efetiva, e em perspectiva histórica; ponto de encontro entre competência técnica e compromisso político — espaço central do interesse do professor e de quem investiga a sua prática; a experiência no experimento dos procedimentos metodológicos relativos ao trabalho pedagógico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – a prática educativa do professor (SAVIANI, 2008c, p. 36) – essa prática (SAVIANI, 2008c, p. 36) – prática de ensino (SAVIANI, 2008c, p. 106) – prática do(s) professor(es) (SAVIANI, 2008c, p. 36, 51) – prática docente (SAVIANI, 2008c, p. 26, 34, 37, 38, 39, 41; SAVIANI, 2008c, p. 72) – prática específica dos professores na sala de aula (SAVIANI, 2008c, p. 72) – prática pedagógica (SAVIANI, 2008c, p. 9; 2008c, p. 22, 28, 47, 67, 70, 105, 122) – prática profissional cotidiana (SAVIANI, 2008c, p. 15, p. 35). – própria prática (SAVIANI, 2008c, p. 29) – sua prática (SAVIANI, 2008c, p. 35). – nessa mesma prática (SAVIANI, 2008c, p. 39)
<p>“aquilo que é” — o realmente existente, no sentido genérico; a realidade na qual o professor efetivamente atua: a escola situada nas relações de produção capitalistas, território efetivo da luta de classes ao qual o professor é chamado para realizar o trabalho educativo; a ação efetiva em contraposição à teoria.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – a prática (SAVIANI, 2008c, p. 106); – na prática (SAVIANI, 2008c, p. 35, 36, 39, 49, 107, 115, 117) – atividade prática real (SAVIANI, 2008c, p. 77) – condições de desenvolvimento da prática (SAVIANI, 2008c, p. 107-108) – condições práticas (SAVIANI, 2008c, p. 109) – condições precárias da prática (SAVIANI, 2008c, p. 108). – desenvolvimento da prática (SAVIANI, 2008c, p. 108) – movimento da prática (SAVIANI, 2008c, p. 60). – prática escolar (SAVIANI, 2008c, p. 28, p. 38) – levar em conta a prática das escolas (SAVIANI, 2008c, p. 121)



Quadro 1 – Inventário das referências ao tema da prática

(continuação)

<p>“aquilo que deve ser” feito — aquilo que é a meta da pedagogia histórico-crítica – a teleologia (ação orientada por uma finalidade prática de transformação);</p>	<ul style="list-style-type: none"> – intervenção prática (SAVIANI, 2008c, p. 67) – prática transformadora (SAVIANI, 2008c, p. 35). – transformação da prática (SAVIANI, 2008c, p. 108) – uma prática de caráter crítico (SAVIANI, 2008c, p. 67) – uma prática crítica (SAVIANI, 2008c, p. 67) – prática crítica (SAVIANI, 2008c, p. 67) – uma prática (SAVIANI, 2008c, p. 92) – numa prática fundamentada teoricamente (SAVIANI, 2008c, p. 107, 108, 141) – uma prática coletiva de organização (SAVIANI, 2008c, p. 33) – prática de organização coletiva (SAVIANI, 2008c, p. 32) – expressar de forma elaborada o saber que surge da prática social (SAVIANI, 2008c, p. 77)
<ul style="list-style-type: none"> – “ponto de partida e chegada” do processo do conhecimento que orienta o processo de trabalho pedagógico da pedagogia histórico-crítica. – Categoria que expressa a articulação entre ontologia, gnosiologia, axiologia e teleologia na PHC. No sentido ontológico (realidade que dá origem à teoria); no sentido teleológico/ axiológico (ação orientada por uma finalidade prática de transformação da realidade), e é por esta razão que assume um sentido gnosiológico de critério de verdade, no sentido de uma prática (ação) fundamentada na prática (a realidade, aquilo que é a verdade); 	<ul style="list-style-type: none"> – da prática à teoria (SAVIANI, 2008c, p. 5) – lições práticas (SAVIANI, 2008c, p. 19) – primado da prática sobre a teoria (SAVIANI, 2008c, p. 107) – pensar a teoria em termos da sua consistência lógica e em termos do seu potencial, quer dizer, de sua força, do seu influxo em direção à prática pedagógica (SAVIANI, 2008c, p. 105) – desenvolvimento da teoria depende da prática (SAVIANI, 2008c, p. 107) – pensar a teoria a partir da prática (SAVIANI, 2008c, p. 107) – pensando a prática a partir da teoria (SAVIANI, 2008c, p. 107) – pensar a prática a partir do desenvolvimento da teoria (SAVIANI, 2008c, p. 107) – entrave prático ao avanço da teoria



Quadro 1 – Inventário das referências ao tema da prática

(conclusão)

<ul style="list-style-type: none"> – relação dialética; relação de correspondência, relação de determinação em que o grau de desenvolvimento da teoria decorre das condições e possibilidades de desenvolvimento da prática e em que estas últimas são impulsionadoras da mobilização da teoria para a transformação da prática; – prática como cisão/contraposição/complementação da teoria/ligação/religação; – prática como o território de solução do problema da cisão teoria/prática; ponto de partida da formulação da teoria; critério de verdade; – prática social como locus original do saber elaborado; “atividade prática real”; 	<ul style="list-style-type: none"> – (SAVIANI, 2008c, p. 108) – prática como critério de verdade (SAVIANI, 2008c, p. 107, 108, 122 e 143) – prática pensada (SAVIANI, 2008c, p. 117) – a práxis como uma prática fundamentada teoricamente (SAVIANI, 2008c, p. 141). – primado da prática (SAVIANI, 2008, p. 141) – [crítica ao] primado da teoria sobre a prática (SAVIANI, 2008c, p. 141) – prática tem primado sobre a teoria (SAVIANI, 2008c, p. 142) – no interior da prática social global (SAVIANI, 2008c, p. 14, 142-143)
---	---

Fonte: Elaboração própria dos autores a partir da análise da obra *Pedagogia Histórico-Crítica*, de Saviani (2008c)

O sentido forte da prática em Saviani começa a evidenciar-se no **primeiro núcleo de significação** (produzido entre as obras *Escola e Democracia* (SAVIANI 2008c) e *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações* e orienta-se, em confronto com a *prática política*, pela **delimitação daquilo que é a prática educativa** enquanto uma especificidade da *prática social* como totalidade. Esta questão está particularmente desenvolvida nos capítulos (a) *Sobre a natureza e especificidade da educação* (SAVIANI, 2008c, p. 11-22) e (b) *Competência política e compromisso técnico(o pomo da discórdia e o fruto proibido)* (SAVIANI, 2008c, p. 23-64), mas será tratada em outros textos, dos quais desejamos destacar *Onze teses sobre educação e política* (SAVIANI, 2008b, p. 65-73) e *Preservar a educação do jogo político*. (SAVIANI, 2010, p. 73-78). Realiza-se aqui um importante movimento de: (a) destacar a *dependência recíproca* entre *educação e política* consideradas “inseparáveis” enquanto “manifestações da prática social própria da sociedade de classes”, nas quais o primado é da política enquanto “prática social fundamental” a que a educação está subordinada; (b) defender a necessidade de distinguir a *dimensão política da educação* e a *dimensão pedagógica da política* e (c) definir a natureza e a especificidade da dimensão política da educação numa sociedade de classes que refere-se a garantir “[...] a apropriação dos instrumentos culturais que serão acionados na luta contra os antagonicos.” (SAVIANI, 2008b, p. 67-69).

A dimensão política da educação consiste em que, dirigindo-se aos não antagonicos a educação os fortalece (ou enfraquece) por referência aos antagonicos e desse modo potencializa (ou despotencializa) a sua prática política. E a *dimensão educativa da política* consiste em que, tendo como alvo os antagonicos, a prática política se



fortalece (ou enfraquece) na medida em que, pela sua capacidade de luta, ela convence os não-antagônicos de sua validade (ou não-validade), levando-os a se engajarem ou não na mesma luta.

A *dimensão pedagógica da política* envolve, pois, a articulação, a aliança entre os não antagônicos visando à derrota dos antagônicos. E a dimensão política da educação envolve, por sua vez, a apropriação dos instrumentos culturais que serão acionados na luta contra os antagônicos.

Em segundo lugar, cabe considerar que existe também uma relação externa entre educação e política, ou seja, o desenvolvimento da prática especificamente política pode abrir novas perspectivas para o desenvolvimento da prática especificamente educativa e vice-versa. Configura-se, aí, uma *dependência recíproca*: a educação depende da política no que diz respeito a determinadas condições objetivas como a definição de prioridades orçamentárias que se reflete na constituição-consolidação-expansão da infra-estrutura dos serviços educacionais etc.; e a política depende da educação no que diz respeito a certas condições subjetivas como a aquisição de determinados elementos básicos que possibilitam o acesso à informação, a difusão das propostas políticas, a formação de quadros para os partidos e organizações políticas de diferentes tipos etc.

Por fim, é de fundamental importância levar em conta que as relações entre educação e política, cuja descrição esbocei conceitualmente, têm existência histórica; logo, só podem ser adequadamente compreendidas enquanto manifestações sociais determinadas. E aqui evidencia-se, por um outro ângulo, a inseparabilidade entre educação e política. Com efeito, trata-se de práticas distintas, mas que ao mesmo tempo não são outra coisa senão modalidades específicas de uma mesma prática: a prática social. Integram, assim, um mesmo conjunto, uma mesma totalidade.

[...] existe uma subordinação relativa, mas real da educação diante da política. Trata-se, porém, de uma subordinação histórica e, como tal, não somente pode como deve ser superada. Isto porque, se as condições de exercício da prática política estão inscritas na essência da sociedade capitalista, as condições de exercício da prática educativa estão inscritas na essência da realidade humana, mas são negadas pela sociedade capitalista não podendo se realizar aí senão de forma subordinada, secundária [sic]. (SAVIANI, 2008b, p. 68-69).

Entendendo que “[...] a importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento [...]”, Saviani vai afirmar que é “[...] realizando-se na especificidade que lhe é própria que a educação cumpre sua função política [...]”, portanto, “[...] ao se dissolver a especificidade da contribuição pedagógica, anula-se, em consequência, a sua importância política.” (SAVIANI, 2008b, p. 70). Isto porque:

[...] Se a educação é mediação no seio da prática social global, e se a humanidade se desenvolve historicamente, isso significa que uma determinada geração herda da anterior um modo de produção com os respectivos meios de produção e relações de produção. E a nova geração, por sua vez, impõe-se a tarefa de desenvolver e transformar as relações herdadas das gerações anteriores. Nesse sentido, ela é determinada pelas gerações anteriores e depende delas. Mas é uma determinação que não anula a sua iniciativa histórica, que se expressa justamente pelo desenvolvimento e pelas transformações que ela opera sobre a base das produções anteriores. À educação, na medida em que é uma mediação no seio da prática social global, cabe possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais. (SAVIANI, 2008b, p. 143).



Este entendimento decorre da defesa da natureza e da especificidade da educação enquanto prática social:

[...] a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Conseqüentemente, o *trabalho educativo* é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o *objeto da educação* diz respeito, de um lado, à *identificação* dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das *formas mais adequadas* para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2008c, p. 13, grifo nosso).

Ao definir a natureza, a especificidade e o objeto da educação e da escola (contrapondo-se em crítica à dispersão acrítica em que seu perdeu a escola), Saviani produz o *segundo núcleo de significação* – que refere-se *àquilo que é o fazer próprio do professor* – e o *quarto núcleo de significação* que refere-se àquilo que, respondendo a uma necessidade histórica da luta de classes, *deve ser o trabalho educativo* – delimitando as tarefas do professor e da escola: reconhecer e selecionar o conhecimento clássico de caráter científico e garantir a sua apropriação pelos estudantes. (SAVIANI, 2008c, p. 13-15). Àquilo que é o *ser* real do professor (que atua em efetivas relações de produção capitalistas, massacrado por estar condições) vai sendo, na esfera do conceito e do projeto histórico, revolucionado pela necessidade de delimitar o *dever ser* do professor no encontro (e na relação) com *a realidade na qual atua (terceiro núcleo de significação)* e *aquilo que deve ser a especificidade da educação no âmbito da escola*. Àquilo que o professor *vem sendo* (aquilo que efetivamente é) só interessa para Saviani na medida em que reforça e impulsiona a necessidade de plantar a esperança na forma da definição daquilo que é necessário que o professor seja e faça. Uma necessidade que decorre não de uma idealização da existência, mas de uma constatação da necessidade de mudar aquilo que é. É por esta razão que

Em que pesem as limitações das políticas educativas em vigor, é necessário que o trabalho pedagógico dos professores prossiga e persista na busca da qualidade, resistindo à tendência para a facilitação e o aligeiramento do ensino. Mantendo em circulação o presente livro, espero estar contribuindo para essa resistência. (SAVIANI, 2008c, p. X)

O *terceiro núcleo de significação* (realidade na qual atua) evidencia-se ao longo da obra no uso do *substantivo feminino singular —prática—*, com o sentido mais comum de (1) aquilo que é “de fato”, no sentido de ação que, de fato, se empreende para além da presença do planejamento, da promessa ou da intenção; (2) capacidade advinda da experiência, em oposição e crítica de uma teoria sobre a realidade descolada da experiência; (3) modo de fazer; (4) ação de realizar; (5) realidade. Remete-se, pois, àquilo que é a realidade na qual o professor efetivamente atua: a *escola capitalista*, a escola situada nas relações de produção capitalistas, território efetivo da luta de classes, tal como se expressam na formação social brasileira, cuja realidade deve ser compreendida “[...] nas suas raízes históricas.”⁹ (SAVIANI, 2008c, p. 93).



A DEFESA DA EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA SOCIAL CONTRADITÓRIA QUE PORTA POSSIBILIDADES TRANSFORMADORAS

A precisão das especificidades e da relação que define a instituição (a escola) e o agente do trabalho pedagógico (o pedagogo/professor) ocorre no processo de defesa da *educação*, da *escola* e do *trabalho educativo* enquanto mediações relevantes (SAVIANI, 2008c, p. 13) da *transformação social*. Isto implica, entretanto, reconhecer o que é a escola capitalista e como é possível, por dentro dela, atuar de forma transformadora. É assim que, nos capítulos *A Pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da educação brasileira* (SAVIANI, 2008c, p. 65-85) e *A Pedagogia Histórico-Crítica e a Educação Escolar* (SAVIANI, 2008c, p. 87-101), o autor retoma (i) a crítica já efetuada em *Escola e Democracia* (SAVIANI, 2008a, p. 3-28) às teorias crítico-reprodutivistas e, por incorporação e superação, (ii) a posição que a pedagogia histórico-crítica vai assumir em relação aos limites desta interpretação para a identificação das possibilidades/potencialidades da escola.

Destacando o papel que as teorias crítico-reprodutivistas tiveram (a) ao impulsionar “a crítica ao regime autoritário e à pedagogia autoritária desse regime, a pedagogia tecnicista” e (b) ao alimentar “reflexões e análises daqueles que em nosso país se colocavam na oposição à pedagogia oficial e à política educacional dominante”, Saviani argumenta que foram incapazes de produzir propostas de intervenção, por partirem do pressuposto de que as escolas (e a atuação dos professores por dentro delas) cumpriam a tarefa de reprodução das relações de produção capitalistas, tornando-se estéreis face ao problema candente nos anos 80 que referia-se a “[...] como atuar de modo crítico no campo pedagógico, como ser um professor que, ao agir, desenvolve uma prática de caráter crítico.” (SAVIANI, 2008c, p. 67, grifo nosso). Esta posição evidenciava que

[...] a Teoria da Escola Capitalista de Baudelot e Establet não poderia ser considerada expressão da visão dialética. Isto está patente no fato de que os autores trabalham as contradições apenas no âmbito da sociedade; não existe uma análise da educação como um processo contraditório. Para eles, a educação escolar é unicamente um instrumento da burguesia na luta contra o proletariado. Em nenhum momento admitem que a escola possa ser um instrumento do proletariado na luta contra a burguesia. [...] consideram a escola apenas como reprodutora das relações sociais. A transformação da estrutura social não passa pela escola. A ideologia proletária, cuja resistência, autonomia e consistência eles admitem, surge nos movimentos da prática e nas lutas populares. Não dependem propriamente do processo de escolarização. A burguesia, segundo eles, utiliza a escola para inculcar a sua ideologia no proletariado e recalcar a ideologia proletária, ou seja, atua sobre os trabalhadores de modo que enfraqueça a visão ideológica que eles trazem de sua própria classe. [...]. Diante da insatisfação com essas análises crítico-reprodutivistas, foi avolumando-se a exigência de uma análise do problema educacional que desse conta de seu caráter contraditório, resultando em orientações com influxo na prática pedagógica, alterando-a e possibilitando sua rearticulação com os interesses populares em transformar a sociedade. (SAVIANI, 2008c, p. 69-70).



A demanda pela superação “[...] da visão crítico-mecanicista, crítico-a-histórica para uma visão crítico-dialética, portanto, histórico-crítica da educação [...]”, advinha das [...] necessidades postas pela prática dos educadores nas condições atuais (SAVIANI, 2008c, p. 93),

[...] de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a *transformação da sociedade* e não sua manutenção, a sua perpetuação. Esse é o sentido básico da expressão *pedagogia histórico-crítica*. Seus pressupostos, portanto, são os da concepção dialética da história. Isso envolve a possibilidade de se compreender a educação escolar tal como ela se manifesta no presente, mas entendida essa manifestação presente como resultado de um longo processo de transformação histórica. (SAVIANI, 2008c, p. 93, grifos nossos).

No final dos anos 1970, Saviani coordena um coletivo¹⁰ que trabalha em “[...] formas de analisar a educação, mantendo presente a necessidade de criar alternativas e não apenas fazer a crítica do existente.” (SAVIANI, 2008c, p. 71). Neste coletivo, desenvolvem-se teses de doutorado que vão ter como foco o problema de abordar dialeticamente a educação, defendendo que: (a) a escola, forma dominante da educação no nosso tempo (SAVIANI, 2008c, p. 98), é produto de processos históricos que envolvem a necessidade de conhecimentos científicos e técnicos para realizar a produção da existência (SAVIANI, 2008c, p. 96); (b) o aspecto reprodutor da educação é contraditório e não mecânico (SAVIANI, 2008c, p. 70); (c) “[...] a educação tem uma função política” e “essa função da educação é contraditória [...]”, ou seja, “[...] a classe dominante empenha-se em colocar a educação a seu serviço, ao mesmo tempo em que as classes dominadas, os trabalhadores, buscam articular a escola tendo em vista os seus interesses [...]” — por esta razão, “[...] para realizar essa função política de formação transformadora é necessário possuir competência pedagógica, dominar os processos internos ao trabalho pedagógico [...]”, quando, então, “[...] o papel político da educação se cumpre, na perspectiva dos interesses dos dominados, quando se garante aos trabalhadores o acesso ao saber, ao saber sistematizado [...]” (SAVIANI, 2008c, p. 70-72); (d) a tarefa da escola é a “[...] socialização do saber elaborado [...]” (SAVIANI, 2008c, p. 76)— “[...] a escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica [...]”, relacionada ao conhecimento sistematizado — esta é a sua relevância história e social (SAVIANI, 2008c, p. 98), e é tarefa da pedagogia — ao tratar da introdução da criança na cultura — resolver o problema da “[...] transformação do saber elaborado em saber escolar [...]” enquanto um “[...] processo por meio do qual se relacionam, do conjunto do saber sistematizado, os elementos relevantes para o crescimento intelectual dos alunos e organizam-se esses elementos numa forma, numa sequência tal que possibilite a sua assimilação [...]” (SAVIANI, 2008c, p. 75); isto porque (e) “[...] a expressão elaborada da consciência de classe passa pela questão do domínio do saber [...]” (SAVIANI, 2008c, p. 78); (f) há um saber existente que é “[...] produção social [...] é histórica [...]”; está em constante movimento e mudança “[...] e sua própria transformação depende [...] do domínio deste saber pelos agentes sociais [...]”; sendo “[...] problema da pedagogia permitir que as novas gerações se apropriem [...]” deste patrimônio “[...] sem a



necessidade de refazer [...]” os processos históricos de sua produção (SAVIANI, 2008c, p. 78); (g) para desenvolver a cultura popular, “[...] essa cultura assistemática e espontânea, o povo não precisa de escola [...]”, em “[...] suas próprias lutas, relações e práticas [...]” eles a desenvolvem; o “[...] povo precisa da escola para ter acesso ao saber erudito, ao saber sistematizado [...] para expressar de forma elaborada os conteúdos da cultura popular que correspondem aos seus interesses.” (SAVIANI, 2008c, p. 7).

Em uma importante síntese, Saviani (2008c, p. 98-101) recupera a posição da pedagogia histórico crítica destacando “[...] que a tendência a secundarizar a escola traduz o caráter contraditório que atravessa a educação, a partir da contradição da própria sociedade.” Sustenta que na sociedade de classes “[...] a instrução generalizada da população contraria os interesses de estratificação de classes.” Saviani (2008c, p. 98-101). Quando “[...] se acirra a contradição entre a apropriação privada dos meios de produção e a socialização do trabalho realizada pela própria sociedade capitalista, o desenvolvimento das forças produtivas passa a exigir a socialização dos meios de produção, o que implica a superação da sociedade capitalista.” Saviani (2008c, p. 98-101). Também o conhecimento – parte das forças produtivas – passa por este processo de socialização por meio das escolas. “Consequentemente, a expansão da oferta de escolas consistentes que atendam a toda a população significa que o saber deixa de ser propriedade privada para ser socializado.” (SAVIANI, 2008c, p. 98-101). A campanha de desvalorização das escolas compõe os processos contraditórios de exigência de socialização das forças produtivas e de contenção do desenvolvimento da classe trabalhadora como classe para si.

Daí a tendência a secundarizar a escola, esvaziando-a de sua função específica, que se liga à socialização do saber elaborado, convertendo-a numa agência de assistência social, destinada a atenuar as contradições da sociedade capitalista.

No limite, como já foi assinalado, esses mecanismos expressam-se na proposta da “desescolarização”, que significa a negação cabal da própria escola. Eis por que critiquei essa proposta, desde o seu surgimento, considerando que ela provém dos já escolarizados, os quais já se beneficiaram daquilo que a escola poderia oferecer e, portanto, não serão atingidos pela desescolarização.

[...]

A ambiguidade que atravessa a questão escolar hoje é marcada por essa situação social. E a clareza disso é que traduz o sentido crítico da pedagogia. Com efeito, a pedagogia crítica implica a *clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, consequentemente, como o educador deve posicionar-se diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional*. Aí está o sentido fundamental do que chamamos de pedagogia histórico-crítica. (SAVIANI, 2008c, p. 98-100, grifo nosso).

Encontramos também nestas passagens o **quarto núcleo de significação** do sentido da prática, que se refere àquilo que deve ser feito, àquilo que é a meta da pedagogia histórico-crítica — formar professores para uma ação transformadora — contribuir na transformação da realidade — em oposição à paralisia das proposições crítico-reprodutivistas, apresentar ao professor um horizonte, uma esperança: a participação na transformação da realidade brasileira



na disputa pelo atendimento aos interesses da classe trabalhadora pela garantia de acesso ao saber sistematizado, promovendo o avanço das relações de produção na direção da sociedade socialista.

PRÁTICA ENQUANTO LÓCUS QUE ARTICULA OS FUNDAMENTOS ONTOLÓGICOS, GNOSIOLÓGICOS, AXIOLÓGICOS E TELEOLÓGICOS DA PHC

O *quinto núcleo de significação* remete-se à necessidade de considerar a relação dialética entre teoria e prática. Essa problemática é tratada com mais ênfase nos capítulos *A materialidade da ação pedagógica e os desafios da pedagogia histórico-crítica* (SAVIANI, 2008c, p. 105-129) e *Contextualização histórica e teórica da pedagogia histórico-crítica*. (SAVIANI, 2008c, p. 131-148). Aqui, explicitam-se as exigências que recaem sobre a teoria pedagógica nos processos de transformação: “[...] *uma prática* será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade da sua transformação e que proponha as formas da transformação [...]”. Quando isto ocorre, “[...] estamos pensando a prática a partir da teoria.” (SAVIANI, 2008c, p. 107).

Trata-se agora de pensar os desafios teóricos da PHC no que toca a *explicitar, sistematizar e produzir uma formulação orgânica* “[...] *sobre a problemática que envolve a prática* [...]”, precisamente delimitada como “[...] a situação da educação brasileira no interior da qual a pedagogia histórico-crítica tenta desenvolver-se e em relação à qual busca exercer um influxo no sentido transformador e de elevação da sua qualidade [...]” (SAVIANI, 2008c, p. 106, grifo nosso) e entendida como “[...] *materialidade* da ação pedagógica.” (SAVIANI, 2008c, p. 106, grifo nosso).

Cabe destacar que a palavra *materialidade* aparece no quinto capítulo dezessete vezes, sendo imediatamente identificada como “uma ação que tem visibilidade” ou aquilo “que se manifesta fisicamente”, tal como exposto:

[...] nós sabemos que a ação que é desenvolvida pela educação é uma ação que *tem visibilidade*, é uma ação que só se exerce com base em um *suporte material*. Logo, ela realiza-se num contexto de materialidade. [...] um livro é material, mas o que ele contém são ideias, são teorias, portanto algo imaterial. Então o produto da elaboração de um livro é imaterial, são ideias, são veiculadas pela materialidade, pelo livro *que se manifesta fisicamente*. O mesmo se diga do disco onde se gravam sons, que são também materiais, obviamente, mas a música, enquanto tal, é um resultado que não é material, mas que se veicula através da materialidade. (SAVIANI, 2008c, p. 106-107, grifo nosso).

Saviani utiliza os conceitos de *produção material* e *produção não material* trazidos no *Capítulo VI* (inédito) de *O Capital* (Karl Marx), para defender que a “ação educativa” — concebida enquanto produção não material — envolve uma materialidade que “[...] condiciona o seu desenvolvimento [...]”, ou seja, “[...] desenvolve-se a partir de condições materiais e em



condições também materiais.” (SAVIANI, 2008c, p. 107). Expondo a teoria que orienta a lógica da problematização da *prática* (enquanto *ação e condição em que ela se exercita*), o autor prossegue:

Essas condições materiais configuram o âmbito da *prática*. Esta exerce-se no âmbito da materialidade e é um dos fundamentos da concepção pedagógica que está sendo objeto da análise, isto é, a pedagogia histórico-crítica, a qual, como se sabe, considera que *a teoria tem o seu fundamento, o seu critério de verdade e a sua finalidade na prática*. Então o *primado da prática sobre a teoria* é posto aí de forma clara. Isso significa que não podemos nos limitar a apenas pensar a prática a partir do desenvolvimento da teoria. (SAVIANI, 2008c, p. 107, grifo nosso).

Aqui, evidencia-se a *prática* como aquilo que se exerce (faz, efetua, realiza, pratica, atua, age, opera, exercita, trabalha, funciona) no âmbito da *materialidade* (naquele sentido de *suporte material, que se manifesta fisicamente, que tem visibilidade*) (SAVIANI, 2008c, p. 106-107), como o fazer em condições objetivas determinadas. Da mesma forma, a *teoria* apresenta-se como determinada e condicionada pelo *fundamento* prático, pela *finalidade* prática, pela *prática* como critério de verdade. A *prática*, então, assume o duplo sentido *ontológico* (realidade que dá origem à teoria) e *teleológico* (ação orientada por uma finalidade prática), e é por esta razão que assume um sentido *gnosiológico* de *critério de verdade*, no sentido de uma *prática* (ação) orientada por uma teoria fundamentada – referenciada – na *prática* (a realidade, *aquilo que é a verdade*).

Quando *entendemos* que a *prática* será tão mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente e desenvolvida for a *teoria que a embasa*, e que uma *prática* será transformada à medida em que *exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade da sua transformação e que proponha as formas da transformação*, estamos *pensando a prática a partir da teoria*. Mas é preciso também fazer o movimento inverso, ou seja, *pensar a teoria a partir da prática*, porque se a prática é o *fundamento da teoria, seu critério de verdade e sua finalidade*, isso significa que o *desenvolvimento da teoria depende da prática* (SAVIANI, 2008c, p. 107, grifo nosso).

O grau de desenvolvimento da teoria encontra-se determinado (no sentido de condicionado materialmente) pela realidade objetiva (pela prática, por aquilo que efetivamente é a realidade), entretanto, contraditoriamente, estas mesmas dificuldades de um processo de intervenção prática possibilitam a demanda e o movimento para a sua solução. O conhecimento daquilo que é a realidade, ou seja, a inserção prática naquilo que é a realidade, o movimento prático sobre a realidade é, portanto, condição para o desenvolvimento de uma teoria que oriente a ação sobre esta realidade (a prática).

Nesse sentido, *como as condições de desenvolvimento da prática são precárias*, também se criam óbices, *criam-se desafios ao desenvolvimento da teoria*, e isto num *duplo sentido*: num primeiro sentido, na medida em que, *se a prática* que fundamenta a teoria e que *opera* como seu critério de verdade e sua finalidade *tem um desenvolvimento precário*, enfrentando *no âmbito de sua materialidade entraves complexos, ela coloca limites à teoria*, dificultando o seu avanço; no segundo sentido,



na medida em que as condições precárias da prática provocam a teoria a encontrar as formas de compreender esses entraves e, ao **compreendê-los**, buscar os mecanismos efetivos e, portanto, também práticos, **formulando-os com a clareza** que a teoria exige, **tendo em vista a sua mobilização para a transformação efetiva dessas mesmas condições**. (SAVIANI, 2008c, p. 107-108, grifo nosso).

Observe-se a centralidade da potencialidade da *prática orientada pela teoria* enquanto *ação consciente direcionada a uma finalidade delimitada à transformação* da prática (realidade que demanda ação transformadora). Ou seja, uma prática esclarecida teoricamente, possibilita, pela revisão contínua daquilo que são os obstáculos reais à prática, a produção de proposições de ação que possibilitem a ultrapassagem dos obstáculos práticos. Mas há limites neste processo contínuo e articulado em que teoria e prática operam e movem-se em contradição dialética. O apanhar destes limites e o reconhecer de demandas que ultrapassam os limites do trabalho pedagógico (do indivíduo professor) no chão da escola compõe a proposta da PHC.

Aqui, Saviani nos apresenta três problemas da materialidade da prática pedagógica que são “[...] entraves práticos ao avanço da teoria [...]”: (a) “[...] não dispomos de um sistema de educação em âmbito nacional [...]”; (b) a contradição entre formular uma teoria e tentar viabilizar “[...] a transformação da prática [...]” a partir desta teoria “[...] numa estrutura organizacional da educação que está montada segundo uma perspectiva diversa ou até mesmo oposta à perspectiva por nós formulada [...]”; e, por fim, (c) a descontinuidade, ou seja, o não atendimento “[...] [d]a exigência [própria da natureza e da especificidade da educação] de um trabalho que tenha continuidade, que dure um tempo suficiente para provocar um resultado irreversível.” (SAVIANI, 2008c, p. 108-109). Discutindo o entrave referente à ausência de um sistema nacional do ensino, o autor inclui um importante entrave ao desenvolvimento da teoria: (d) condições de formação, condições de trabalho e salários precários repercutem na teoria “[...] colocando óbices para o seu desenvolvimento e para a verificação do grau em que as propostas teóricas de fato podem ser alternativas para um trabalho qualitativo pedagogicamente diferenciado.” (SAVIANI, 2008c, p. 116).

No capítulo 6, parte 2, contextualização teórica, Saviani (a) precisa a *dialética materialista* como fundamento teórico da pedagogia histórico-crítica; e (b) expõe as matrizes que fundamentam a sua concepção— a dialética materialista e (c) o modo como realiza a transposição da forma como Marx estrutura a dialética materialista para a produção de uma pedagogia assentada neste referencial. (SAVIANI, 2008c, p. 141-148). Destaca a preocupação em delimitar-se da dialética idealista (uma dialética dos conceitos, hegeliana), demarcando-se a perspectiva materialista da PHC que se inscreve no esforço de localizar a luta de classes no chão da escola e as potencialidades da intervenção prática, transformadora, daquela realidade determinada:

Quando se pensam os fundamentos teóricos, observa-se que, de um lado, está a questão da dialética, essa relação do movimento e das transformações; e, de outro, que não se trata de uma dialética idealista, uma dialética entre os conceitos, mas de uma dialética do movimento real. Portanto, trata-se de uma dialética histórica expressa no materialismo histórico, que é justamente a concepção que procura compreender e



explicar o todo desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo. (SAVIANI, 2008c, p. 141).

Aqui, a perspectiva que articula os fundamentos ontológicos, gnosiológicos, axiológicos e teleológicos da PHC é retomada:

É nesse sentido que procurei elaborar o significado de práxis a partir da contribuição de Sánchez Vázquez (1968), entendendo-a como *um conceito sintético que articula a teoria e a prática*. Em outros termos, vejo a práxis como uma prática fundamentada teoricamente. Se a teoria desvinculada da prática se configura como contemplação, a prática desvinculada da teoria é puro espontaneísmo. É o fazer pelo fazer. Se o idealismo é aquela concepção que estabelece o primado da teoria sobre a prática, de tal modo que ela se dissolve na teoria, o pragmatismo fará o contrário, estabelecendo o primado da prática. Já a filosofia da práxis, tal como Gramsci chamava o marxismo, é justamente a teoria que está *empenhada em articular a teoria e a prática*, unificando-as na práxis. É um *movimento prioritariamente prático*, mas que se *fundamenta teoricamente*, alimenta-se da teoria para esclarecer o sentido, para dar direção à prática. Então, a prática tem primado sobre a teoria, na medida em que é originante. A teoria é derivada. Isso significa que a prática é, ao mesmo tempo, fundamento, critério de verdade e finalidade da teoria. *A prática, para desenvolver-se e produzir suas consequências, necessita da teoria e precisa ser por ela iluminada.* (SAVIANI, 2008c, p. 141-142, grifo nosso).

A prática evidencia-se – em síntese – como a categoria que expressa a articulação entre ontologia, gnosiologia, axiologia e teleologia na PHC. No sentido ontológico (realidade que dá origem à teoria); no sentido teleológico/ axiológico (ação orientada por uma finalidade prática de transformação da realidade), e é por esta razão que assume um sentido gnosiológico de critério de verdade, no sentido de uma prática (ação) fundamentada na prática (a realidade, aquilo que é a verdade). Mas esta verdade demanda a teoria que possibilita enxergá-la com clareza: a dialética materialista. A partir da reivindicação da referência no materialismo dialético que Saviani vai definir a pedagogia histórico-crítica como

[...] uma teoria que procura compreender os limites da educação vigente e, ao mesmo tempo, superá-los por meio da formulação dos princípios, métodos e procedimentos práticos ligados tanto à organização do sistema de ensino quanto ao desenvolvimento dos processos que põem em movimento a relação professor-alunos no interior das escolas. (SAVIANI, 2008c, p. 119).

A contradição entre aquilo que é a realidade das relações de produção nas quais se inscreve a escola capitalista e o esforço de formular uma elaboração “[...] teórica que justifique a necessidade da sua transformação e que proponha as formas da transformação [...]” (SAVIANI, 2008c, p. 107) movimenta o processo de debates que promove o amadurecimento da pedagogia histórico-crítica enquanto uma teoria necessária (a) para afirmar e defender a necessidade do professor e da educação escolar na formação da classe trabalhadora e (b) para explicitar a contradição na qual se move a prática dos professores nestas relações de produção, nas quais a educação escolar encontra-se — como toda a sociedade — estando prenhe e sendo



embrião destas contradições revolucionárias que Marx sinalizava serem o movimento das relações de produção capitalistas.

PRÁTICA COMO TRANSFORMAÇÃO MATERIAL TELEOLOGICAMENTE DIRIGIDA À SOCIEDADE SOCIALISTA

A palavra *transformação* aparece 31 vezes (SAVIANI, 2011b, p. 14, 22, 27, 29, 47, 49, 50, 64, 77, 82, 85, 89, 96, 97, 101, 108, 109, 119, 137, 153) e a palavra *transformadora* aparece cinco vezes. (SAVIANI, 2011b, p. 49, 64, 79, 118, 135). O eixo-chave dos nexos teóricos está posto nos capítulos *Competência política e compromisso técnico* (o pomo da discórdia e o fruto proibido) (SAVIANI, 2008c, p. 23-64), *A materialidade da ação pedagógica* (SAVIANI, 2008c, p. 105-129) e *Contextualização histórica e teórica da pedagogia histórico-crítica* (SAVIANI, 2008c, p. 131-148), referindo-se à intencionalidade de que a PHC seja uma teoria que oriente a transformação da prática, uma vez que “[...] uma prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade da sua transformação e que proponha as formas da transformação.” (SAVIANI, 2008c, p. 107).

No capítulo segundo, buscando a síntese entre competência técnica e compromisso político como eixos do trabalho educativo, revelará Saviani (2008c, p. 35), apoiado em Sánchez Vázquez, em perspectiva materialista e dialética, os limites da teoria:

[...] a teoria em si [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para a sua transformação, mas para isso *tem que sair de si mesma*, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus *atos reais*, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de *organização dos meios materiais e planos concretos de ação*: tudo isso como passagem indispensável para desenvolver *ações reais, efetivas*. Nesse sentido, *uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações*, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade, ou antecipação ideal de sua transformação. (VÁZQUEZ *apud* SAVIANI, 2008c, p. 35, grifo do autor).

De fato, no debate com o idealismo predominante na filosofia clássica alemã, Marx e Engels ressaltam: “*Ideias* não podem conduzir jamais além de um velho estado universal das coisas, mas sempre apenas além das ideias do velho estado universal das coisas. Ideias não podem *executar absolutamente nada*. Para a execução das ideias *são necessários homens que ponham em ação uma força prática*.” (MARX; ENGELS, 2003, p. 137, grifo do autor). No âmbito da pedagogia histórico-crítica, os [homens que colocam] “[...] em ação uma força prática” são os sujeitos do “trabalho educativo [...]” (SAVIANI, 2008c, p. 13), os professores, realizando com competência técnica e compromisso político a tarefa precípua da *ciência da educação* (a pedagogia), que é garantir que os homens assimilem aquilo que é próprio do *ser humano*, determinado pela necessidade contínua de produzir a existência e de conhecer os processos e os meios para garantir esta produção em cada época histórica. Esta prática pedagógica — orientada por uma teoria pedagógica que “[...] justifique a necessidade da sua



transformação e que proponha as formas da transformação [...]” (SAVIANI, 2008c, p. 107) é definida como uma ação direcionada à finalidade da transformação social— demanda atividade consciente daquilo que são as possibilidades abertas pelo movimento contraditório da realidade.

No âmbito da teleologia, destaca-se o explicitar da direção da transformação e da teoria acerca dos processos de transformação. Encontramos cinco referências às expressões *socialismo* (SAVIANI, 2008c, p. 18, 70, 83, 128, 140), oito a *socialista* (SAVIANI, 2008c, p. 6, 45, 99, 100, 103) e três a *sociedade socialista* (SAVIANI, 2008, p. 99, 100, 103) com claras evidências teóricas que levaram à projeção desta direção. (SAVIANI, 2008c, p. 98-101).

No capítulo *A pedagogia histórico-crítica e a educação escolar* (SAVIANI, 2008c, p. 86-103) encontra-se um importante esboço da teoria que explica aquilo que é a educação escolar na sociedade capitalista e do movimento que promove o desenvolvimento da sociedade socialista como tendência. Reconhece-se que o tema da direção da transformação vai aparecer em um conjunto de outros textos e entrevistas, evidenciando-se o destaque do papel da escola na transformação estrutural da sociedade em direção ao socialismo (SAVIANI, 2015, p. 130; SAVIANI, 2010, p. 139; SAVIANI, 2013, p. 114), que é garantir aos trabalhadores “[...] o domínio dos instrumentos teórico-práticos necessários à transformação social.” (SAVIANI, 2015, p. 105-108, 126-130, 129-130; SAVIANI, 2011a, p. 7-20.).

Com respeito às possibilidades da educação e do trabalho educativo do professor com *competência técnica e compromisso político na educação escolar*, encontra-se uma formulação teórica acerca do atingir as condições subjetivas para reconhecer e assumir as condições objetivas:

[...] prover as condições subjetivas do processo de transformação que, entretanto, só podem ter eficácia em articulação com as condições objetivas. Eis por que, quando guiado pelo objetivo da transformação social, o educador precisa ser crítico, isto é, necessitar estar atento às condições objetivas, desenvolvendo os instrumentos de compreensão dessas condições e assegurando aos educandos a sua assimilação, o que implica não abrir mão do cumprimento da função específica da escola que se liga ao domínio do saber sistematizado. A essa atividade interna do próprio processo educativo o educador deve aliar a ação sobre as condições externas que envolvem a participação nas entidades representativas de sua categoria profissional e nos movimentos vinculados às forças que lutam pela transformação da sociedade nos campos econômico, social, político e cultural. É esse, a meu ver, o caminho a ser trilhado para que os professores venham a superar os obstáculos que enfrentam no desempenho de suas funções. (SAVIANI, 2011a, p. 219-220).

Em entrevista concedida a *O literário*, referindo-se àquilo que é a situação contraditória de *ser professor*, “responsáveis pela formação das novas gerações ou à qualificação das pessoas para exercerem determinadas profissões requeridas pela sociedade” e ao mesmo tempo desvalorizados socialmente, serem responsabilizados pelo fracasso da escola, Saviani (2010, p. 133-134) dirá: “Importa, pois, que os professores estejam conscientes dessa situação contraditória e se disponham a organizar-se e lutar para mudar este estado de coisas [...]”, superando o *otimismo e o pessimismo ingênuos*, alcançando um *entusiasmo crítico*,



[...] lutar pelas condições objetivas a partir das quais se converterá em verdade prática o processo de formação humana que nos trará a suprema alegria de ver, com a contribuição do nosso trabalho educativo, as crianças, todas as crianças, crescerem em graça e sabedoria diante de si mesmas e de toda a humanidade. (SAVIANI, 2010, p. 134-135).

Conclui pela necessidade de manter viva a esperança e a

“[...] confiança de que o homem é capaz de, desenvolvendo as suas potencialidades, superar suas limitações; e isto não apenas como indivíduo, mas como espécie, o que significa que, como agente histórico, a humanidade é portadora do futuro, sendo capaz de transformar as condições em que vive na direção da realização dos seus ideais” (SAVIANI, 2010, p. 149-150).

Se perguntamos pela teoria da transformação subjacente à pedagogia histórico-crítica, pode-se dizer que a transformação se realiza a partir de um movimento prático do *ser* humano consciente daquilo que é a realidade e daquilo que se almeja ao intervir na realidade. Transformar demanda projeto prévio, mas a teoria sobre como se movimentam os processos de transformação e suas possibilidades carece de formulação pedagógica mais precisa. Há evidências nos textos de Saviani (2013, p. 89-98) de uma teoria da história que explica como ocorreram as transformações na educação ao longo dos processos de desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção no capitalismo, mas uma proposição pedagógica que almeja ser a referência para a ação transformadora não deveria sistematizar uma teoria sobre a transformação? Encontrando-nos num quadro de crise estrutural do capitalismo, em que uma avalanche de reformas promove o desmonte da educação pública em todos os níveis, como situar teoricamente o trabalho educativo nos processos necessários de transformação das relações de produção vigentes?

Sobre estas questões, é possível depreender dos textos de Saviani que versam sobre o tema da transformação (profundamente ligado ao tema da prática, significando “[...] mudança, modificação, alteração, inovação [...]”, “[...] ato de mudar a forma [...]”, “[...] ato de mudar a essência mesma das coisas [...]”, “[...] aquela mudança que incide sobre a própria substância das coisas a que se refere [...]” (SAVIANI, 2013, p. 101-102) que: (1) se refere ao movimento da humanidade sobre a realidade natural e cultural ao longo do tempo — em perspectiva materialista e dialética, “[...] a transformação se manifesta como algo inerente à história [...]”, “[...] é o movimento da própria história como totalidade [...]”; (2) as “[...] transformações (históricas) [...]”, acontecem “[...] quando a mudança incide sobre a própria forma de existência da sociedade [...]” e “[...] envolvem a educação e ao mesmo tempo a ela recorrem [...]”, “[...] determinam a educação e ao mesmo tempo são por ela determinadas.” (SAVIANI, 2013, p. 99-100). É por esta razão que, citando Febvre, Saviani vai defender que (3) a história é (a) “[...] o conjunto das transformações que os homens operam sobre a natureza e sobre a cultura, isto é, sobre suas próprias produções”, a (b) “ciência da mudança perpétua das sociedades humanas [...]”; (SAVIANI, 2013, p. 101); de forma que (4) o “[...] ser dos homens coincide com a forma ou o modo como produzem sua existência [...]”, partindo da natureza biofísica, transforma-se,



em um contínuo processo de relação (pelo trabalho, sua atividade vital, prática, transformadora) com a natureza e os outros homens — “[...] a essência humana é produzida pelos próprios homens [...]”, é “[...] um feito humano.” “É na existência efetiva dos homens, nas contradições de seu movimento real [...] que se descobre o que é o homem [...]”, “[...] o que são coincide (...) com sua produção [...]” (SAVIANI, 2013, p. 102-104); (5) “[...] a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo [...]” — há “[...] relação de identidade entre o modo como o homem produzia sua existência e a educação [...]” (SAVIANI, 2013, p. 104); (6) a transformação das relações de produção comunais em relações de produção assentadas na divisão de classes de homens executando trabalhos diferenciados determina as transformações na educação e na escola (SAVIANI, 2013, p. 106-107); (7) em processo de luta de classes marcado por contradições dialéticas, as relações de produção permanecem em movimento e transformação, promovendo mudanças nas forças produtivas que impactam as relações de produção, incluindo a educação e a escola. Sob esta perspectiva, a educação é determinada pelas transformações nas relações de produção e pode sobre elas incidir — tornando-se exigência a mudança das finalidades da educação que, a serviço dos interesses das classes com cadeias radicais, visa: “[...] a mudança da forma social, quer dizer, com a mudança do próprio modo de produção da existência humana. Isso significa, na atual etapa histórica, a superação do modo de produção capitalista e a instauração do modo de produção socialista.” (SAVIANI, 2013, p. 114).

Resta a questão: como uma instituição que serviu historicamente aos interesses das classes dominantes (SAVIANI, 2013, p. 102-112) pode participar do processo de superação das relações de produção capitalistas? Promover esta transformação da orientação das finalidades da escola é eixo da pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2017, p. 53), mas qual teoria sobre como esta mudança de finalidade interfere nas relações de produção? Tratando-se de processos dialéticos, qual a possibilidade de reação conservadora a esta iniciativa? A resposta de Saviani coloca-se em dois níveis: (a) reafirma a teoria das crises estruturais que estariam evidenciando as condições objetivas para a revolução (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 112-113); (b) assinala o papel da educação na produção das condições subjetivas para a ocorrência dos processos revolucionários:

[...] a educação desempenha papel estratégico porque, se as condições objetivas estão postas, para operar nessas condições não deixando escapar a oportunidade histórica de desencadear, com chances de êxito, a revolução socialista, impõe-se preencher as condições subjetivas que implicam uma aguda consciência da situação com uma compreensão clara das condições vigentes a partir de seus determinantes históricos a fim de se instrumentalizar tecnicamente para realizar as ações necessárias à construção da nova forma de sociedade. E é exatamente esse o âmbito de incidência do trabalho educativo que, conseqüentemente, deverá estar ancorado numa sólida teoria pedagógica que elabore e sistematize os elementos garantidores do acesso aos elementos que assegurem o *desenvolvimento da consciência*, a *compreensão clara da situação* e a *instrumentação técnica* para uma ação eficaz. É essa enfim, a tarefa a que vem se propondo a pedagogia histórico-crítica constituindo-se em consequência, como uma teoria revolucionária da educação.

Eis porque a pedagogia histórico-crítica, enquanto construção coletiva, vem se empenhando em elaborar os elementos constitutivos da teoria pedagógica ao mesmo



tempo em que seus integrantes exercitam a prática na reorganização das redes públicas de ensino visando o acumular experiência na administração socializada da educação e das demais atividades exigidas pela vida social (SAVIANI, 2017, p. 70, grifo nosso).

NOTAS PROVISÓRIAS PARA DEBATE E APROFUNDAMENTO

Analisamos uma obra que apresenta a característica de ser produzida no exercício (i) do trabalho educativo, (ii) da investigação sobre a história da política educacional no Brasil e (iii) do debate continuado acerca do que fazer ante os problemas da educação brasileira e (iv) da crítica e reformulação da pedagogia histórico-crítica.

O balanço do tema da *prática* no pensamento de Dermeval Saviani, tomando como obra central *Pedagogia Histórico-Crítica*, possibilitou reconhecer cinco *núcleos de significação*:

1. No sentido de “aquilo que é” — o realmente existente: (a) no sentido genérico de realidade, (b) no sentido de realidade na qual o professor efetivamente atua (a escola situada nas relações de produção capitalistas, território efetivo da luta de classes no qual o professor é chamado a realizar o trabalho educativo), (c) no sentido genérico da ação efetiva em contraposição à teoria;
2. No sentido de “aquilo que é” — a especificidade da *prática educativa*, em confronto com a *prática política*, tomando ambas como especificidades de uma mesma *prática social*;
3. No sentido de “aquilo que é” — “o ser do professor” —, que é próprio do fazer do professor, o que é próprio do modo como ser professor vem ocorrendo em uma prática social determinada;
4. No sentido *axiológico* que se refere “àquilo que deve ser” feito — aquilo que é a meta da pedagogia histórico-crítica — formar professores para uma ação transformadora — transformar a realidade brasileira, recorrendo à mediação da educação — em oposição à paralisia das proposições crítico-reprodutivistas;
5. Prática, nos sentidos *ontológico* (realidade que dá origem à teoria; atividade vital humana — trabalho), *teleológico* (ação orientada por uma finalidade prática) e *gnosiológico* de *critério de verdade*, no sentido de uma *prática* (ação) fundamentada na *prática* (a realidade, *aquilo que é* a verdade, critério de verdade), o que nos leva à perspectiva *axiológica* da formação para a transformação como um valor a ser cultivado.

O sentido forte do tema da prática em Saviani encontra-se na expectativa de produção de uma teoria pedagógica assentada na dialética materialista, que tem como meta a inserção da educação – enquanto prática no seio das relações de produção capitalistas, marcada pelas mesmas contradições próprias destas relações de produção – no processo de transformação da realidade brasileira em direção à sociedade socialista. O esforço de produção desta teoria está marcado pelo sentido de “estabelecer os princípios, métodos e procedimentos práticos” que



orientem o trabalho educativo na forma imediata da atividade desenvolvida pelos professores na educação escolar e no sentido histórico de produção de um sistema nacional de educação. (SAVIANI, 2008c, p. 119). A elaboração destes princípios assenta-se numa articulação que evidencia os pressupostos ontológicos, gnosiológicos, axiológicos e teleológicos da PHC, quando a prática assoma como origem histórica e imediata da teoria (ontologia), referência objetiva da possibilidade de conhecimento verdadeiro daquilo que é a realidade (gnosiologia). Sob esta perspectiva a *intervenção prática*, enfrentando os *problemas práticos* (aqueles próprios do movimento da luta de classes nas relações de produção capitalistas) orientada pela teoria é um valor máximo que possibilita a reformulação da teoria – com verdade – com o fim de transformação da realidade prática (aquilo que é, aquele lugar em que ocorre o trabalho pedagógico) na direção da superação (pela prática pedagógica inserida nas demais ações transformadoras) das relações de produção capitalistas – o *telos* da PHC.

Encontramos nas obras de Saviani, arrancado daquilo que vem sendo a conjuntura da luta de classes travada na realidade brasileira, o projeto de produção de uma pedagogia dialética materialista. Como aspectos que demandam desenvolvimentos, destacamos a necessidade de aprofundar a elaboração teórica do significado de materialidade, na perspectiva de Marx, como base para elucidar melhor o papel da educação no processo de transformação da sociedade capitalista em direção ao socialismo. Por meio de estudos preliminares que fizemos, há probabilidade de que as análises realizadas por Barata-Moura sobre a crítica aos idealismos da prática e sobre o novo conceito de materialismo elaborado por Marx fornecem-nos uma base de apoio para o referido aprofundamento. É este o próximo trabalho que pretendemos realizar inserindo-nos, assim, no processo de construção coletiva da pedagogia histórico-crítica.

REFERÊNCIAS

AQUINO, R. H. *et al.* **Sociedade Brasileira**: uma história através dos movimentos sociais — da crise do escravismo ao apogeu do neoliberalismo. Rio de Janeiro: Record, 2007.

MARSIGLIA, A. C. G. **Pedagogia histórico-crítica**: 30 anos. Campinas: Autores Associados, 2011.

MARSIGLIA, A. C. G.; BATISTA, E. L. **Pedagogia histórico-crítica**: desafios e perspectivas para uma educação transformadora. Campinas: Autores Associados, 2012.

MARX, K.; ENGELS, F. **A sagrada família**. São Paulo: Boitempo, 2003.

PEIXOTO, E. A “prática” como “critério de verdade”. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 36, n. 1, p. 194-219, abr. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2018v36n1p194>. Acesso em: 19 dez. 2019.



PEIXOTO, E. **A prática como critério de verdade no debate sobre a possibilidade do conhecimento**: a posição marxista clássica e as contribuições para a formação para o trabalho pedagógico em educação física. 2015a. Projeto de pesquisa apresentado em edital PROPCI/UFBA_01_PIBIC 2015-2016. Disponível em:

<https://sisbic.ufba.br/sisbic/ProjetoVisualizarCompleto.do?codigoPRJ=7842>. Acesso em: 30 jan. 2020.

PEIXOTO, E. Desafios da formação universitária: pensar a prática sob ontologia materialista. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 16, n. 68, p. 239-248, 30 out. 2016b. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8643743>. Acesso em: 30 jan. 2020.

PEIXOTO, E. Formação de professores de educação física e a “prática como critério de verdade”. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO, 7., 2016a, Brasil. **Anais eletrônicos** [...]. Disponível em: http://soac.tempsite.ws/ocs/index.php/VIIEBEM/VII_EBEM/paper/view/122/254. Acesso em: 19 dez. 2019.

PEIXOTO, E. **Notas sobre a prática como critério de verdade em Marx e Engels**. Trabalho final de disciplina. (Pós-doutorado em Filosofia) – Faculdade de Letras, Universidade Lisboa, Lisboa, 2015b.

PEIXOTO, E. Pensar ciência, verdade e prática sob ontologia materialista: subsídios à formação de professores. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 7., 2015, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: PUCPR, 2015c.

SANTOS, L.; BELTRÃO, A.; PEIXOTO, E. Revisão da produção do conhecimento do filósofo José Adriano Barata-Moura sobre a prática como categoria filosófica – contribuições para a formação. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO, 7., 2016, Brasil. **Anais eletrônicos** [...]. Brasil, 2016. Disponível em: http://soac.tempsite.ws/ocs/index.php/VIIEBEM/VII_EBEM/paper/view/269/231. Acesso em: 19 dez. 2019.

SANTOS, Y.; PEIXOTO, E.; SANTANA, J. Revisão das teses e dissertações em educação física que discutem a prática como critério de verdade. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO, 7., 2016, Brasil. **Anais eletrônicos** [...]. Brasil, 2016. Disponível em: http://soac.tempsite.ws/ocs/index.php/VIIEBEM/VII_EBEM/paper/view/269/231. Acesso em: 19 dez. 2019.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008a.

SAVIANI, D. **Aberturas para a história da educação**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. **Educação em diálogo**. Campinas: Autores Associados, 2011a. p. 217-229.



SAVIANI, D. **Escola e democracia** (Edição Comemorativa). Campinas: Autores Associados, 2008b.

SAVIANI, D. **História das Ideias pedagógicas no Brasil**. 1 ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. **História do tempo e tempo da história**. Campinas: Autores Associados, 2015.

SAVIANI, D. **Interlocuções pedagógicas**. Campinas: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica, educação e revolução. In: ORSO, P. J.; MALANCHEN, J.; CASTANHA, A. P. (org.) **Pedagogia histórico-crítica, educação e revolução**. Campinas: Armazém do Ipê, 2017.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2008c.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2011b.

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

VÁZQUEZ, A. **Filosofia da Práxis**. Buenos Aires: CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

Notas

¹ A produção deste manuscrito compõe o conjunto dos estudos de Pós-Doutoramento em andamento na ESEFID UFRGS, “PARA A CRÍTICA DOS FUNDAMENTOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL - o problema da prática na formação de professores de educação física”. Projeto apresentado à Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEFID), para fins de realização de Estágio Pós-Doutoral, sob a supervisão do Prof. Dr. Alberto Reinaldo Reppold Filho, durante os meses de Setembro de 2019 a setembro de 2020.

² Doutorado em Filosofia e História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora Adjunto 3 da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Marxismo e Políticas de Trabalho e Educação. Editora da Revista *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*. Contato: elza.peixoto@ufba.br

³ Graduação em Educação Física pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Desenvolveu pesquisa de Iniciação Científica na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Contato: nayarabessa9@hotmail.com.

⁴ Plano de trabalho 15584 – Revisão da produção do conhecimento do filósofo José Adriano Barata-Moura sobre a prática como categoria filosófica — contribuições para a formação – Bolsista PIBIC Lorena Costa Batista dos Santos – Tutor: Arlen Beltrão de Matos. SANTOS, L.; BELTRÃO, A.; PEIXOTO, E. (2016c). PEIXOTO (2015).

⁵ BARATA-MOURA, J. A “práxis” para Kant. In: COLÓQUIO KANT, 1981, Lisboa. *Anais*[...]. Lisboa: Departamento de Filosofia da Fac. de Letras da Universidade, 1982. p. 135-177. _____. A demanda da prática: a concepção de práxis em Feuerbach. **História das ideias**, Coimbra, Portugal, Faculdade de Letras, v. 8, p. 399-455, 1986. _____. **Da representação à “práxis”**: Itinerários do Idealismo Contemporâneo. Lisboa: Caminho, SARL, 1986b _____. Das “ontologias da práxis” a uma radicação ontológica da prática. In: CORREIA, Carlos João;



SILVA, Paula Oliveira (Org.). **Seminário Ibérico de Filosofia**. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2000. p. 13-32. _____. **Ideologia e Prática**. Lisboa: Caminho, 1978. _____. O horizonte prático de um ócio trabalhado. Subsídios para um estudo da “prática” em Descartes. In: SANTOS, L. R. dos; ALVES, P. M. S.; CARDOSO, A. (coord.) **Descartes, Leibniz e a Modernidade**. Lisboa: Colibri, 1998. p. 2-45. _____. **Ontologias da “Práxis” e idealismo**. Lisboa: Caminho, 1986a. _____. **Prática**: para uma aclaração do seu sentido como categoria filosófica. Lisboa: Colibri, 1994. _____. Uma nota sobre a práxis em Aristóteles. In: MIRANDA, Jorge (Coord.). **Estudos em homenagem ao professor doutor Martim de Albuquerque**: Volume I. Coimbra: FDUL/Coimbra Editora, 2010. p. 951-974.

⁶ Plano de Trabalho 15578 – Revisão das teses e dissertações em educação física que discutem a prática como critério de verdade – Bolsista PIBIC Yuri Carlos Costa dos Santos – Tutor: João Paulo Dória de Santana. SANTOS, Y.; PEIXOTO, E.; SANTANA, J. (2016d). PEIXOTO (2015).

⁷ Contamos com a generosa revisão do Prof. Dermeval Saviani a quem agradecemos efusivamente, isentando-o de qualquer responsabilidade pelas posições aqui defendidas.

⁸ Segundo Saviani (2007, p. 418), as “[...] idéias que vieram a constituir a proposta contra-hegemônica denominada ‘pedagogia histórico-crítica’ remontam às discussões travadas na primeira turma do doutorado em educação da PUC-SP em 1979. (SAVIANI, 2007, p. 418).

⁹ A investigação destas raízes será realizada no conjunto da obra do autor relativa à história das ideias pedagógicas e à história da política educacional no Brasil, cuja síntese aparece em *História das Ideias Pedagógicas* (SAVIANI, 2007). Destacamos: SAVIANI, D. (et al) O legado educacional do século XIX. Campinas: Autores Associados, 2006. _____. O legado educacional do século XX. Campinas: Autores Associados, 2004. _____. O público e o privado na história da educação brasileira. In: LOMBARDI, J. C.; JACOMELI, M. R.; SILVA, T. M. T. O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas. Campinas: Autores Associados, 2005. _____. Educação brasileira: estrutura e sistema. Campinas: Autores Associados, 2005. _____. A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2016. _____. Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2014): *por uma outra política educacional*. Campinas: Autores Associados, 2016. _____. Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. Campinas: Autores Associados, 2006. _____. Sistema nacional de educação e plano nacional de educação – significado, controvérsias e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2017. _____. O lunar de Sepé. Campinas: Autores Associados, 2014.

¹⁰ “Em 1979, o problema de abordar dialeticamente a educação começou a ser discutido mais ampla e coletivamente. Os esforços deixaram de ser individuais, isolados, para assumirem expressão coletiva. Eu coordenava, então, a primeira turma do doutorado em educação na PUC-SP; eram 11 doutorandos, dentre eles o Carlos Roberto Jamil Cury, o Neidson Rodrigues, o LuisAntonio Cunha, a Guiomar Namó de Mello, o Paolo Nosella, a Betty Oliveira, a Mirian Warde e o Osmar Fávero. Ao tentar formular teoricamente o fenômeno educativo, o problema central desse grupo era a superação do crítico-reprodutivismo” (SAVIANI, 2008, p. 70-71). Saviani detalha o desenvolvimento dos estudos de cada um destes investigadores, especificando suas contribuições.