



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: Vanessa Campos

Mariano Ruckstadter

E-mail:

vanessaruckstadter@uenp.edu.br

Instituição: Universidade Estadual do Norte do Paraná, Brasil

Submetido: 03/08/2020

Aprovado: 29/08/2020

Publicado: 08/10/2020

[doi> 10.20396/rho.v20i0.8660770](https://doi.org/10.20396/rho.v20i0.8660770)

e-Location: e020042

ISSN: 1676-2584



Checagem
Antiplágio



Distribuído
Sobre



TRABALHO EDUCATIVO E CONHECIMENTO CIENTÍFICO: A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E O PAPEL DO PROFESSOR

  Vanessa Campos Mariano Ruckstadter¹

  Luiz Antonio de Oliveira²

  Flávio Massami Martins Ruckstadter³

RESUMO

Este artigo é resultado dos debates e reflexões gestados em dois grupos de estudos sobre a Pedagogia Histórico-Crítica realizados em 2019, ano em que essa importante teoria da educação brasileira completou 40 anos. Este texto analisa a importância do conhecimento científico na educação básica em articulação com a atuação dos professores. Parte de duas questões orientadoras: qual a relação existente entre a atuação docente e o conhecimento científico acumulado historicamente? Quais os conhecimentos necessários ao professor? Para atingir o objetivo o texto foi estruturado em três momentos: 1 - apresentação do contexto de elaboração da Pedagogia Histórico-Crítica; 2 – debate sobre a natureza e especificidade da educação para esta teoria crítica; 3 – análise da função docente em sua articulação com o conhecimento científico, bem como dos conhecimentos necessários para uma prática educativa emancipadora. A partir da discussão realizada, fundamentada em uma investigação bibliográfica, é possível concluir que a Pedagogia Histórico-Crítica preconiza a educação como instrumento de luta da classe trabalhadora, instrumentalização do proletariado na luta contra o processo de exploração e em direção de um projeto maior de superação do modo de produção capitalista. Do ponto de vista da realidade significa lutar pela escola pública, o que, na educação básica pode ser entendido como ensinar os conteúdos clássicos, defender a escola pública de qualidade para as classes trabalhadoras e assumir um posicionamento teórico-prático de base materialista-histórica dialética.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Educação básica. Pedagogia histórico-crítica. Trabalho docente.



EDUCATIONAL WORK AND SCIENTIFIC KNOWLEDGE: THE HISTORICAL CRITICAL PEDAGOGY AND THE TEACHER'S ROLE

Abstract

This article is result of debates and reflections gestated in two study groups about the Historical Critical Pedagogy performed in 2019, the year when this important Brazilian educational theory completed 40 years. This text analyses the importance of the scientific knowledge in basic education in conjunction with the teachers work. It starts from two guiding questions: what is the relation between teachers work and the historically accumulated scientific knowledge? What knowledge is needed by the teacher? In order to achieve the objective the text was structured in three moments: 1 – presentation of the context of elaboration of the Historical Critical Pedagogy; 2- Debate about the nature and specificity of the education to this critical theory; 3- analysis of the teacher's function in conjunction with the scientific knowledge, as well as the necessary knowledge for an emancipatory educational practice. From the discussion, founded in a bibliographic research, it is possible to conclude that the Historical Critical Pedagogy professes the education as a fighting instrument of the working class, instrumentalization of the proletariat in the fight against the process of exploitation and in direction to a greater project of overcoming the capitalist mode of production. From the reality point of view it means to fight for the public school, which, on basic education may be understood as teaching the classical content, defending a quality public school for the working classes and assuming a theoretical and practical positioning based on the historical and dialectical materialism.

Keywords: Education. Basic education. Historical critical pedagogy. Teachers work.

TRABAJO EDUCATIVO Y CONOCIMIENTO CIENTÍFICO: LA PEDAGOGÍA HISTÓRICO – CRÍTICA Y EL PAPEL DEL PROFESOR

Resumen

Este artículo es el resultado de los debates y reflexiones gestados en dos grupos de estudios sobre la Pedagogía Histórico-Crítica realizados en el 2019, año en que esa importante teoría de la educación brasileña cumplió 40 años. Este texto analiza la importancia del conocimiento científico en la educación básica en articulación con la actuación de los profesores. Parte de dos cuestiones orientadoras: ¿cuál es la relación existente entre la actuación docente y el conocimiento científico acumulado históricamente? ¿Cuáles son los conocimientos necesarios al profesor? Para alcanzar el objetivo el texto fue estructurado en tres momentos: 1 – presentación del contexto de elaboración de Pedagogía Histórico-crítica; 2 – debate sobre la naturaleza y especificidad de la educación para esta teoría crítica; 3- análisis de la función docente en su articulación con el conocimiento científico, bien como de los conocimientos necesarios para una práctica educativa emancipadora. A partir de la discusión realizada, fundamentada en una investigación bibliográfica, es posible concluir que la pedagogía Histórico-Crítica preconiza la educación como instrumento de lucha de la clase trabajadora, instrumentalización del proletariado en la lucha contra el proceso de explotación y en dirección de un proyecto mayor de superación del modo de producción capitalista. Del punto de vista de la realidad significa luchar por la escuela pública, lo que, en la educación básica puede ser entendido como enseñar los contenidos clásicos, defender la escuela pública de cualidad para las clases trabajadoras y asumir un posicionamiento teórico-práctico de base materialista-histórica dialéctica.

Palabras Clave: Educación. Educación básica. Pedagogía histórico-crítica. Trabajo docente.



INTRODUÇÃO

A crise contemporânea da ciência parece ter se acentuado nos últimos anos. A chamada crise do paradigma científico/moderno levou a um recuo da teoria em diversas áreas do conhecimento, sobretudo na área de Educação. Neste contexto:

A negação da objetividade aparece aqui associada à idéia de desintegração do espaço público, do fetichismo da diversidade, da compreensão de que o poder e a opressão estão pulverizados em todo e qualquer lugar. Daí resulta a impossibilidade de estabelecer uma base de resistência e de enfrentamento da realidade efetiva que, queiram ou não, apresenta-se aos sujeitos enquanto totalidade da economia e das relações de poder. (MORAES, 2001, p. 13).

Diante deste problema e como possibilidade de enfrentamento ao esvaziamento teórico no campo educacional, este artigo se propõe a analisar a importância do conhecimento científico na educação básica, principalmente a partir da atuação dos professores e no diálogo com o conhecimento acumulado historicamente pelos homens. A discussão se originou a partir de debates e reflexões gestados em três grupos de estudos sobre a Pedagogia Histórico-Crítica realizados no ano de 2019 e organizados nacionalmente como Curso de Extensão pela Universidade Estadual do Oeste Paranaense (UNIOESTE).

Como ponto de partida para a discussão, estabelecemos especialmente duas questões levantadas no curso: qual a relação existente entre a atuação docente e a produção de conhecimento? Quais os conhecimentos necessários ao professor? Para atingir o objetivo proposto, a partir de uma investigação bibliográfica, este texto foi estruturado em três momentos. Primeiro, apresenta o contexto de elaboração da Pedagogia Histórico-Crítica, suas raízes e pressupostos. Na sequência, debate a natureza e especificidade da educação para esta teoria educacional crítica. Por fim, analisa a função docente em sua articulação com o conhecimento científico, bem como os conhecimentos necessários para uma prática educativa emancipadora.

RAÍZES DE UMA TEORIA CRÍTICA DA EDUCAÇÃO

Seria incoerente tratar da Pedagogia Histórico-Crítica sem mencionar ou recorrer aos textos daquele que foi seu formulador inicial: o professor Dermeval Saviani (1944-). Embora seja uma produção coletiva que resulta do trabalho de muitos educadores/pesquisadores, é inegável a importância desse educador para a formulação desta teoria pedagógica brasileira.

A trajetória acadêmica de Saviani se confunde com a própria constituição do campo da história da educação no Brasil. Com mais de 50 anos dedicados ao magistério, o autor esteve envolvido e participando ativamente de movimentos que permitiram configurar a comunidade dos historiadores brasileiros da educação. (VIDAL, 2011).



Desde os anos de 1960, os problemas educacionais têm ocupado a atenção do autor. Ele destaca que suas motivações iniciais para pensar sobre a educação de forma sistematizada, além do próprio contexto brasileiro, foram uma disciplina cursada ainda na graduação em Filosofia, bem como o desafio de ministrar uma disciplina de Filosofia da Educação ao curso de Pedagogia ainda como estudante do último período de Filosofia. Naquele momento, formulou um programa para a disciplina que contemplasse uma discussão a respeito da “[...] estrutura do homem brasileiro tendo em vista a elaboração de uma espécie de teoria da educação brasileira.” (SAVIANI, 2017, p. 714).

As raízes de sua análise nasceram dos estudos do método fenomenológico, ao qual incorporou a dialética quando se debruçou sobre a existência ou não de um sistema educacional no Brasil. Todavia, ao ter contato com “O método da Economia Política” de Karl Marx, afastou-se da análise fenomenológica-dialética, como havia nomeado em sua tese, uma vez que o método dialético se constituiu como

[...] esse movimento que parte da síntese (a visão caótica do todo) e chega, pela mediação da análise (as abstrações e determinações mais simples), à síntese (uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas) [...] Consequentemente, não havia necessidade, para nomear o método, de anteceder o termo ‘dialético’ pelo prefixo ‘fenomenológico’. (SAVIANI, 2017, p. 715).

De 1964 a 1989, Saviani esteve ligado à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Inicialmente como aluno (1964-1966) e posteriormente como docente, ele acompanhou e teve participação ativa na difusão das ideias marxistas e marxianas no meio universitário católico, tanto na criação do Mestrado (1971) quanto na criação do Doutorado em Filosofia da Educação (1978). Este programa, conduzido por Saviani, começou a funcionar nos primórdios da abertura política e colhia os frutos do papel de resistência à ditadura que PUC-SP havia assumido nos anos anteriores:

O recrutamento de profissionais de prestígio que retornavam do exílio, como Paulo Freire, ou haviam sido compulsoriamente aposentados, como Florestan Fernandes e Octávio Ianni, e a garantia da liberdade intelectual tornaram o ambiente atrativo a educadores de renome na arena educativa que ainda não dispunham de formação em nível de doutorado. (VIDAL, 2011, p. 19).

Nesse sentido, no final dos anos de 1970, a partir da consolidação da pesquisa no interior dos programas de pós-graduação, Saviani reuniu um grupo de orientandos que se dedicaram em investigar a educação brasileira considerando as relações entre História, Sociedade e Educação. Passaram a pensar a educação, a partir do método dialético, como

[...] determinada pela sociedade, mas que essa determinação é relativa e na forma de ação recíproca – o que significa que o determinado também reage sobre o determinante. Consequentemente, a educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua própria transformação. (SAVIANI, 2011, p. 80).



O primeiro grupo de doutorandos do Doutorado em Filosofia da Educação da PUC-SP incluía Antonio Chizzotti, Betty Antunes de Oliveira, Bruno Pucci, Carlos Roberto Jamil Cury, Fernando José de Almeida, Guiomar Namó de Mello, Luiz Antônio Cunha, Mirian Jorge Warde, Neidson Rodrigues, Osmar Fávero e Paolo Nosella. Nas turmas seguintes, ingressaram José Carlos Libâneo, Gaudêncio Frigotto, Maria Elizabete Prado Xavier, Sandino Hoff, Paulo Ghiraldelli Júnior, dentre outros.⁴ Esse grupo tinha em seu horizonte, para além da pesquisa e investigação que permitia a contestação e a denúncia dos problemas educacionais brasileiros, a proposição de soluções concretas: o referencial teórico marxista lhes conferia uma sustentação no propósito de oferecer alternativas para superação da teoria e prática pedagógicas vigentes, em defesa de uma escola pública popular de qualidade e efetivamente para todos.

No bojo dos debates e movimentos sociais que se intensificaram nos anos de 1980, impulsionados e animados pela própria redemocratização do país, a pedagogia histórico-crítica se apresentou como uma possibilidade de construção de uma contra hegemonia. A crítica feita por Saviani estava centrada nas pedagogias reprodutivistas e crítico-reprodutivistas, e defendia uma escola de qualidade aos filhos da classe trabalhadora. O autor defende que a educação deve ser organizada no interior dos movimentos populares e de acordo com seus interesses: “[...] uma educação do povo, pelo povo e para o povo.” (SAVIANI, 2010, p. 415). Nesse contexto, alguns governos estaduais iniciaram oposição à ditadura civil-militar e, a partir de 1982, passaram a implementar políticas públicas educacionais de interesse popular. Dentre os estados, destacaram-se:

1. Minas Gerais, com o Congresso Mineiro de Educação, o combate ao clientelismo e a desmontagem do privatismo, colocando a educação escolar pública no centro das discussões;
2. São Paulo, com a implantação do ciclo básico, o estatuto do magistério, a criação dos conselhos de escola e a reforma curricular;
3. Paraná, com os regimentos escolares e as eleições para diretores;
4. Rio de Janeiro, com os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), apesar de seu caráter controvertido;
5. Santa Catarina, onde a oposição não conquistou o governo do estado, mas realizou um congresso estadual de educação que permeou todas as instâncias político-administrativas da educação catarinense. (SAVIANI, 2010, p. 406-407).⁵

Para a compreensão da PHC como importante teorização para a educação brasileira, os clássicos “Escola e Democracia” e “Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações” merecem ser constantemente revisitados. Neles são apresentados os pressupostos dessa teoria da educação.

Saviani apresenta sua concepção dialética do trabalho educativo em três momentos: a síntese, a abstração e a síntese. Apesar de se apresentarem como momentos distintos vale ressaltar que eles fazem parte de um mesmo processo e acontecem de forma única e orgânica. A construção do conhecimento escolar é derivada do movimento prática-teoria-prática – *práxis* - uma vez que a prática social deve ser o ponto de partida e o ponto de chegada. Além disso, a transmissão-assimilação do conhecimento é incorporada de forma sistemática. (SAVIANI, 2008).



No que se refere ao propósito deste texto, um dos pressupostos defendidos por Saviani (2008) é a importância do professor no processo de transmissão-assimilação do conhecimento, por meio da apresentação e problematização do conhecimento científico. Para contrapor a PHC às Pedagogias Tradicional e Escolanovista, o autor apresenta a importância do papel do professor no trabalho educativo, porém, sem desconsiderar a participação dos alunos:

Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos. (SAVIANI, 2008, p. 56).

Não se trata, portanto, de centralidade no professor ou no aluno, mas no movimento prática-teoria-prática por meio do diálogo com os conhecimentos acumulados historicamente. A ação do professor é entendida para esta teoria como ato político, e deve ter como ponto de partida e de chegada a prática social.

NATUREZA E ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO PARA A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Para discutir a natureza e a especificidade da educação a partir da Pedagogia Histórico-Crítica é importante recorrer a seus fundamentos epistemológicos, especialmente ao pensamento marxiano. Ao definir a educação como fenômeno próprio dos homens, Saviani defende que a compreensão da natureza da educação pressupõe a compreensão da própria natureza humana – esta última caracterizada pelo trabalho.⁶ É o trabalho que nos difere de outros animais, uma vez que, diferente deles, adaptamos a natureza produzindo continuamente nossa existência.

Marx e Engels (2007) discutem esse processo n’A Ideologia Alemã. O primeiro pressuposto de toda existência humana é de que os homens necessitam estar em condições de viver para poder “fazer história”. Assim, o primeiro ato histórico humano é a produção dos meios para satisfação de necessidades básicas – comer, beber, morar, vestir-se e algumas coisas a mais.

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou pelo que se queira. Mas eles mesmos começam a se distinguir dos animais tão logo começam a produzir seus meios de vida, passo que é condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material. (MARX; ENGELS, 2007, p. 87).

Desse modo, o processo de trabalho se constitui como uma condição para a existência dos homens e comum a todas as sociedades humanas. Mas disso decorre que, ao produzir materialmente sua existência a partir das condições previamente encontradas e disponíveis, os



homens iniciam um processo de produção de novas necessidades que conduzem à criação de uma “segunda natureza”, isto é, um mundo humano: um mundo caracterizado pela cultura. Nesse quadro, isto é, de um mundo humano (cultural), a educação passa a desempenhar função decisiva para o desenvolvimento da própria humanidade.

A educação é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho. Ao introduzir tal concepção em sua argumentação, Saviani (2011) dialoga com Marx para apresentar uma distinção entre “trabalho material” e “trabalho imaterial”.

Em escalas cada vez mais complexas, a humanidade necessita diariamente da produção de bens materiais para garantia de sua subsistência. Isto se traduz no chamado “trabalho material”. Entretanto, somente se produz materialmente na medida em que se antecipam mentalmente os objetivos e a própria produção em si. Em outras palavras, os homens representam mentalmente os objetivos reais da produção em termos científicos, éticos e artísticos e, a partir do momento em que tais aspectos se tornam objetos de preocupação explícita e direta, têm-se a perspectiva de um “trabalho imaterial” – no qual se inclui a educação. Esse tipo de trabalho “não material” ou “imaterial” envolve a produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades, isto é, produção de saber sobre a natureza e a cultura (conjunto da produção humana).

Sobre o trabalho do tipo “imaterial”, Saviani (2011) afirma que é importante fazer distinção de duas modalidades. Tais modalidades são apresentadas no “Capítulo Inédito do Capital” de Marx:

No caso da produção não material [...] existem duas possibilidades:

- 1) O resultado são mercadorias que existem isoladamente em relação ao produtor, ou seja, que podem circular como mercadorias no intervalo entre a produção e o consumo [...]
- 2) O produto não é separável do ato de produção. Aqui, também, o modo capitalista de produção só tem lugar de maneira limitada, e pela própria natureza da coisa, não se dá senão em algumas esferas. (MARX, 1978, p. 79).

É na segunda possibilidade do trabalho imaterial que se enquadra a educação e é a partir dela que se define e esclarece a natureza do trabalho educativo. Não há, pois, intervalo entre o ato de produção e o ato de consumo daquilo que é produzido pela educação. Uma aula, por exemplo, como uma atividade que pressupõe a presença simultânea do professor e do aluno, é consumida ao mesmo tempo em que é produzida. (SAVIANI, 2011).

Uma vez esclarecida a natureza do trabalho educativo, Saviani discute sua especificidade. O que torna o trabalho educativo (ou a educação) um trabalho específico? Se a educação se interessa pela produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades, tais elementos não lhe interessam em si mesmos e como algo externo aos homens. Tais elementos, do ponto de vista da educação, interessam enquanto necessários para a formação de nossa segunda natureza, pois, aquilo que não nos é garantido pela natureza deve ser produzido historicamente. Em consequência, a educação é o ato de produzir em cada



indivíduo da espécie humana, de modo direto e intencional, a humanidade que os homens produzem coletivamente. Nesse sentido, temos que:

[...] 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, 2011, p. 13).

Em relação ao primeiro aspecto, Saviani (2011) afirma que a questão está em distinguir entre o essencial e o acidental, entre o que é principal e o que é secundário; para isso, o autor recomenda que o critério seja a noção de “clássico”. O clássico é aquele que se firmou como fundamental ao longo da história e, desse modo, este critério pode se constituir como útil para selecionar os conteúdos do trabalho pedagógico. Quanto ao segundo aspecto, a questão é definir e organizar os meios através dos quais, progressivamente, cada indivíduo realize, de modo singular, a humanidade que se produziu coletiva e historicamente.

AÇÃO DOCENTE E CONHECIMENTO CIENTÍFICO: PRESSUPOSTOS PARA UMA PRÁTICA EDUCATIVA EMANCIPADORA

Tratar da ação docente em sua articulação com o conhecimento científico na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica demanda presenciar o diferencial em relação às outras teorias educacionais: o enfoque central no epistemológico, sociológico e teleológico. Questões problematizadas nos itens anteriores, e que nos reportam aos conhecimentos necessários ao trabalho educativo emancipador em base a projeto de superação das estruturas de marginalização historicamente construídas na sociedade.

Os pressupostos do trabalho educativo transformador dependem da filiação teórica do docente. É sobretudo pelo propósito teleológico último que se diferencia a PHC das demais perspectivas que se apresentam como transformadoras. A filiação teórica é uma construção demorada, intensa, complexa e permanente, impactada a todo momento pelos determinantes estruturais e contextuais. Segundo Saviani, é histórico o impacto das linhagens da teoria escolanovista no professorado brasileiro, o que se tornou um desafio para a desenvoltura da PHC nos espaços escolares.

Penetrou na cabeça dos educadores acabando por gerar consequências também nas amplas redes escolares oficiais organizadas na forma tradicional. [...] provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou a absorção do escolanovismo pelos professores por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares, as quais muito frequentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. (SAVIANI, 2008, p. 8-9).

A teleologia emancipatória histórico-crítica aproxima a PHC a outras teorias quanto à meta-fim, o que se evidencia quando se estuda as tendências pedagógicas e as teorias que as



subsidiar. Desta forma, impõe-se a pergunta: o que é que faz da PHC uma teoria única, enquanto emancipadora?

Não se trata de reformismo pedagógico ou educacional, mas de atividade docente que possibilite “[...] ultrapassar a visão imediata dos fenômenos [...]” (BATISTA; LIMA, 2015, p. 68) como componente de instrumentalização ou fundamentação da classe trabalhadora.

Assim, a formação do professor na perspectiva da PHC preconiza a apropriação do conhecimento pelo educador como condição do trabalho docente emancipador. Qual conhecimento? A PHC é uma teoria pedagógica que postula um projeto sócio-político alternativo ao projeto liberal-burguês. Trata-se de um projeto societário de uma sociedade em bases comunistas, de contestação, enfrentamento e superação da ordem estrutural vigente na sociedade. Em tais termos, a formação do professor exige posicionar-se quanto aos fundamentos teóricos marxistas da PHC: o materialismo histórico-dialético enquanto método de análise da sociedade e projeto societário.

O desafio está posto no contexto das múltiplas determinações (a realidade da estrutura capitalista, as condições de trabalho, o contexto histórico do local em que reside e trabalha, o contexto histórico mais abrangente como do estado e do país, as relações patrimonialistas, os limites do salário, a reprodução social, o processo de formação Inicial e o processo de formação continuada) nas quais o professor está inserido e que impactam sobre o trabalho docente.

Em tal contexto, organizar a sobrevivência é a prioridade. É a necessidade mais emergente do professor da escola pública na relação com os educandos, nas condições de trabalho, nas condições de vida, bem como dos educandos e suas famílias. A objetivação de trabalho educativo emancipatório deve considerar as condições de resistência e de novas formas de expressão da ação docente de um professorado situado num contexto de meios de produção privados. Em geral, os professores são pessoas dedicadas e desprendidas. Entretanto, portadoras de consciência determinada pela materialidade e suas contradições. “Não é a consciência quem determina a vida, mas a vida que determina a consciência.” (MARX; ENGELS, 2007, p. 94).

O professor é um ser social que na realização de seu trabalho necessita de assessoramentos. Mas é importante distinguir que assessoramentos que são centrados na instrumentalização do professor para intervenção pedagógica, de forma isolada, distanciam-se dos pressupostos da PHC.

Entre os determinantes, Saviani (2008, 2011) considera relevante as influências do escolanovismo quando se trata das possibilidades de uma pedagogia ou de uma ação pedagógica que resista e que conteste a sociedade contemporânea brasileira. O professor encontra-se situado num contexto marcado pelo idealismo da transformação por meio da educação.

Tal realidade impõe limites da ação docente abrangente e profunda no processo de construção da autonomia. Essas mesmas determinações agem sobre os educandos e suas



famílias. As condições materiais objetivas de suas vidas produzem e reproduzem subjetividades (formas de pensar e se situar) de acomodação alienada.

Segundo Saviani (2017), uma pedagogia revolucionária compreende a educação como uma mediação contextualizada no interior da prática social global, seu ponto de partida e de chegada da prática educativa. A repercussão de tal pressuposto é que professor e aluno encontram-se em situações diferenciadas quanto à compreensão e inserção em tal prática, e aos enfrentamentos dessa realidade. São detentores de instrumentos teóricos e práticos distintos.

A concepção fundante e estruturante do trabalho docente perspectivado, segundo os fundamentos da PHC, encontra-se na definição da natureza e da especificidade do trabalho educativo, conforme vimos anteriormente: o conteúdo da essência humana.

O conteúdo da essência humana reside no trabalho. Portanto, já se encontra aí de forma clara a ideia que será desenvolvida depois de forma sistemática, objetiva e científica: o ser do homem, a sua existência, não é dada pela natureza, mas é produzida pelos próprios homens. (SAVIANI, 2017. p. 716).

Desta forma, a primeira desmistificação é a que o ponto de partida do trabalho educativo é o que o educando já sabe. Ao contrário, na PHC, o ponto inicial é o que o educando não sabe, para elevá-lo a uma condição mais avançada de compreensão da prática social global na qual se encontra inserido, bem como, a partir daí, construir possibilidades de ação de reposicionamento e enfrentamento num processo de superação dessa realidade.

Toda ação docente organiza-se e repercute projetos societários. Impõe-se debater a referida função, em especial nos contextos contemporâneos, dado o expansivo movimento de naturalização da atividade docente a partir de sua perspectivação neoliberal. Todo projeto societário envolve implicações educacionais. Assim, toda expressão da ação docente situa-se no emaranhado em que a realidade se constitui como resultante de múltiplas determinações.

O papel da teoria é explicitar o conteúdo objetivo dos fenômenos, conforme concebeu Marx sobre o significado do conhecimento: produzir o concreto de pensamento, ou seja, reconstruir, em pensamento, o concreto real. O acesso a esse conhecimento do objeto em suas múltiplas determinações permite afastar as explicações fantasiosas ou unilaterais e fragmentárias, fornecendo à consciência um conteúdo objetivo que, retroagindo sobre a prática, a torna mais consistente, coerente, orgânica e eficaz. A contribuição da teoria crítica revolucionária é

[...] resgatar no plano da consciência, as características essenciais da educação, que se fazem presentes em sua prática há séculos e que as teorias correntes, não as alcançando ou delas se afastando, acabam por desvirtuar seu sentido contribuindo para sua alienação. Eis por que afirmo que o primeiro momento do processo de elaboração de uma teoria verdadeiramente crítica é a aproximação das características estruturais do objeto, de modo a apreendê-lo em sua concreticidade. (SAVIANI, 2017. p. 718).

A produção de conhecimento objetivo de compreensão da realidade que se manifesta por diversidade de fenômenos compostos de processos psicológicos, culturais e materiais, em



constante processo de transformação, explicita que a realidade existe independente dos homens, que ela os determina. Entretanto, homem não é um ser passivo diante dos processos.

Portanto, a realidade existe independentemente da consciência dos homens, mas não depende de sua capacidade para nela intervir em ponto a representação subjetiva dela, em sua materialidade, historicidade e essencialidade, é o que compreendemos como conhecimento objetivo. (MARTINS, 2011, p. 53).

Assim, infere-se que uma das condições para o processo de construção de uma *Praxis* do trabalho educativo fundada na autonomia demanda a apropriação e a construção do pensamento teórico. Trata-se de um processo no qual o conhecimento empírico é incorporado por superação. A superação não é um processo mecânico, demanda a construção de possibilidades que promovam a compreensão teórica. De outro lado, a construção teórica se dá nas condições estruturais, culturais e psicológicas do processo educativo.

O trabalho educativo se insere no processo de produção e reprodução da existência humana ao proporcionar a apropriação do que de melhor a humanidade produziu como conhecimento. A natureza da educação é decorrente da natureza do homem. Ao produzir sua existência o homem transforma a natureza. Ao transformar a natureza produz saberes, posturas, valores, ferramentas, tecnologias, artefatos, entre outros, enfim, culturas. Esses conhecimentos e artefatos são transmitidos porque são condição para se construir como humanos. Assim, constitui-se o trabalho educativo, como o ato de produzir direta e intencionalmente dos sujeitos singulares a natureza humana entendida como a produção coletiva, histórico, cultural, científica. (SAVIANI, 2008, 2011).

Portanto, a posse, por parte de cada indivíduo particular, dos atributos humanos, no que se inclui as plenas possibilidades do pensamento, é processo socialmente dependente para isso ocorrer, contudo, demanda que forças objetivas ou perdem a esse favor. Tal como postulado pela pedagogia histórico-crítica, operar nessa direção é a função primeira da educação escolar, a quem compete a tarefa de ensinar, isto é, de promover a socialização dos conhecimentos representativos das máximas conquistas científicas e culturais da humanidade por meio da prática pedagógica tornando a realidade inteligível. (MARTINS, 2011, p. 53).

Na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica a finalidade última da educação é a humanização do homem, que se dá no processo de apropriação/construção da segunda natureza humana: a natureza cultural. Não qualquer natureza cultural, senão a apropriação, por todos, dos melhores conhecimentos produzidos pela humanidade. Não se negocia o ensino do melhor conhecimento produzido ao longo dos tempos, o que define o sentido de ser da escola pública, cujo destinatário é a classe trabalhadora.

O trabalho educativo é, portanto, atividade intencionalmente promovida por fins. Daí o trabalho educativo diferenciar-se de formas espontâneas de educação, ocorridas em outras atividades, também dirigidas por fins, mas que não são os de produzir a humanidade nos indivíduos. Quando isso ocorre nessas atividades, trata-se de um resultado indireto e inintencional, portanto, a produção no ato educativo é direta em dois sentidos. O primeiro e mais óbvio é o de que se trata de uma relação direta entre



educador e educando. O segundo, não tão óbvio, mas também presente, é o de que a educação, a humanização do indivíduo é o resultado mais direto do trabalho educativo. (DUARTE, 1998, p. 88).

Ao postular a educação escolar como espaço de ação docente emancipatória a PHC exige compromisso no ensino dos conhecimentos clássicos, entendidos como o melhor que o desenvolvimento de compreensão das realidades humanas e sociais produziu. O que se ancora no princípio de que todos os indivíduos têm direito inalienável ao seu máximo desenvolvimento.

Porém, para a efetivação dessa conquista não podemos partir do princípio ingênuo de que quaisquer aprendizagens corroboram para sua realização e, nessa direção, urge superar ideários que naturalizam a formação humana e preterem a inteligibilidade do real como necessidade e direito de todos. (MARTINS, 2011, p. 56).

Desde essa perspectiva, a produção de conhecimento no aluno e pelo aluno é superar o que não conhece. Assim, o papel do professor nesse processo impõe dominar conhecimentos que contribuam para mediar no aluno o vir a conhecer. Ou seja, a produção de conhecimento no e pelo aluno depende da produção de conhecimento também no professor.

A objetivação da Pedagogia Histórico-Crítica reporta o educador, segundo Saviani (1996, 1997), aos conhecimentos que o educador-professor deve apropriar-se e produzir, condição de realização da especificidade da Educação preconizada por essa teoria. O pesquisador apresenta uma lista de conhecimentos necessários ao trabalho educativo. O que nos remete ao debate sobre quem forma o educador-professor, que se situa sempre impactado por múltiplas determinações, das condições estruturais da sociedade capitalista, e de suas produções simbólico-teóricas como as teorias educacionais burguesas, como o escolanovismo e o neo-escolanovismo.

O tema da produção do conhecimento é inerente ao trabalho do professor (SAVIANI, 1996, 1997), enquanto contribuição para a produção, em si mesmo e no educando, da humanidade construída historicamente e coletivamente pelo gênero humano. Descortina-se a procura pelos conhecimentos necessários ao trabalho do professor, que o prepare para contribuir com a produção de conhecimento no educando. Dessa natureza intencional e sistemática decorrem os saberes que configuram a identidade/personalidade do educador-professor. A condição da humanização é o aprender.

O espaço hegemônico da educação sistemática na sociedade capitalista contemporânea é a educação escolar. Dessa forma, encontra-se envolta e carrega, nos contornos dos processos educativos, as demandas da sociedade capitalista. Diante dessas condições, quais são os conhecimentos que configuram o trabalho educativo emancipatório? Saviani (1996, 1997) identificou que esses conhecimentos são: saber atitudinal, saber contextual, saber específico, saber pedagógico, saber didático-curricular.

O conhecimento atitudinal refere-se às atitudes e posturas definidoras da identidade do educador-professor, das quais se apropriam tanto por processos sistemáticos quanto por



processos espontâneos. O saber atitudinal envolve questões de coerência, relações com os educandos e colegas de profissão, pontualidade, ente outros. A questão central nesse ponto refere-se ao posicionamento ético do educador-professor quanto ao direito do educando da classe proletária a conhecimentos relevantes para a compreensão do processo social e de suas estruturas.

O conhecimento atitudinal demanda, entre outros desafios, outro elemento fundamental na constituição de um trabalho docente emancipatório: o trabalho docente em sua dimensão coletiva. Não existe potencial transformador da realidade em ações isoladas e que não estejam inseridas e promovendo a construção da consciência de classe. No interior da escola, a ação docente crítica demanda ser pensada e realizada numa de forma coletiva, como demanda do corpo docente.

Já o conhecimento do contexto se refere ao ato de conhecer a história da construção, organização, estruturação e movimento da sociedade capitalista, bem como demanda o conhecimento das condições sócio-históricas nas quais o professor, educandos e o trabalho educativo estão inseridos e dos quais são tributários, bem como portadores de possibilidades de construção de processos coletivos de enfrentamento e superação. O professor precisa conhecer de forma satisfatória as condições que determinam a sua atividade educativa e a atividade de aprendizagem de seus educandos.

O conhecimento do contexto é decisivo para qualificar a relação do professor e consequentemente do estudante, na dinâmica do processo de mediação da compreensão da realidade em suas contradições, antagonismos e possibilidades de enfrentamento e superação.

No que se refere ao conhecimento curricular (saber específico), trata-se de produzir em si mesmo o conhecimento dos conteúdos específicos dos saberes das disciplinas ou da disciplina que vai ensinar, do objeto de ensino. Ao docente se impõe a apropriação do processo de produção de conhecimentos específicos definidos no âmbito do currículo escolar. A objetivação da Pedagogia Histórico-Crítica, como já consolidado pela teoria, deve referenciar-se no materialismo histórico-dialético, de forma a construir no professor e no educando aqueles conhecimentos que resgatam o professor da influência da perspectiva do projeto de sociedade vigente.

O conhecimento dos Fundamentos da Educação no exercício do trabalho educativo tem sua qualidade social subsidiada pelo conhecimento das contribuições das ciências da educação e das teorias educacionais. Esse saber pedagógico contribui na definição do educador pela perspectiva educativa que pretende percorrer, de forma que a identificação das diferenças entre as teorias educacionais tem impacto sobre a definição de sua compreensão sobre a especificidade da educação, sobre a produção do conhecimento no professor e a seleção, organização de conteúdos e seus processos de ensino junto aos educandos.

Apropriar-se dos Fundamentos da Educação (teorias educacionais) produzidos pelas Ciências da Educação, subsidia a construção da perspectiva pedagógica no professor, bem como



corroborar para a definição de sua identidade como profissional da educação. É a partir da adesão fundamentada à teoria educacional que o professor constrói sua perspectiva de construção do conhecimento no aluno. É condição para situar-se e posicionar-se, uma vez que teorias educacionais são portadoras de projetos societários específicos e contraditórios.

Se a educação, pertencendo ao âmbito do trabalho não material, tem a ver com ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, habilidades, tais elementos, entretanto, não lhe interessam em si mesmos, como algo exterior ao homem. [...] Diferentemente, do ponto de vista da educação, ou seja, da perspectiva da pedagogia entendida como ciência da educação, esses elementos interessam enquanto é necessário que os homens os assimilem, tendo em vista a constituição de algo como uma segunda natureza. (SAVIANI, 2013, p. 13).

O conhecimento dos processos se refere à organização, sequenciamento, dosagem, estabelecimento das condições estratégicas de mediação do conhecimento na relação professor e aluno. A construção da condição de acessibilidade do educando ao conhecimento envolve o conhecimento didático curricular. O saber didático-curricular responde pela operacionalização do ato educativo na relação entre professor e aluno. Refere-se aos procedimentos metodológicos que constituem a dinâmica do trabalho educativo a ser definido pelo professor.

Depreende-se que um dos desafios do trabalho educativo escolar se dá no próprio território da escola. O enfrentamento das influências dos projetos educacionais neoliberais de educação que evidenciam o espontâneo, diversidade metodológica, aprender a aprender, ensino de atitudes e princípios morais, educação para cidadania, ação idealista, individualista, pragmática, a afetividade como motivador principal e vocação de aprender e ensinar, ausência dos clássicos, desconsideração da história da luta de classes, ausência da dimensão coletiva, responsabilização dos indivíduos pelo fracasso ou sucesso, entre outros.

O debate aqui encetado torna imperativo afirmar que a participação nas organizações de lutas e de representação da classe trabalhadora é estratégica na construção de trabalho docente emancipatório, contribuição essencial na objetivação da Pedagogia Histórico-Crítica.

CONCLUSÃO

Diante do crescente recuo da teoria, que assume até mesmo facetas de negacionismo dos conhecimentos historicamente produzidos e acumulados pela humanidade, faz-se necessário reafirmar o lugar do conhecimento científico na educação básica, e o papel do professor nesse processo. A PHC preconiza a educação como instrumento de luta da classe trabalhadora, instrumentalização do proletariado na luta contra o processo de exploração e em direção a um projeto maior de superação do modo de produção capitalista. Do ponto de vista da realidade significa: lutar pela escola pública, ensinar os conteúdos clássicos, defender a escola pública para as classes trabalhadoras e assumir a ideologia materialista-histórica dialética.



O conhecimento por si só não tem potencial de revolucionar a realidade estrutural da sociedade. Entretanto, o conhecimento fornece os fundamentos para uma teoria e ação decorrentes para repensar a realidade no contexto de suas contradições. O conhecimento instaura a possibilidade de identificação e compreensão das contradições. Dessa forma, o conhecimento se constitui estratégico na prática docente que se pretenda emancipatória e na configuração do confronto com as contradições e com a superação das mesmas, uma vez que permite evidenciar as incoerências e inconsistências.

REFERÊNCIAS

BACZINSKI, A. V. de. M. **A implantação oficial da pedagogia histórico-crítica na rede pública do estado do Paraná (1983-1994):** legitimação, resistências e contradições. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

BATISTA, E. L.; LIMA, M. R. A pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica revolucionária. **Laplage em Revista**, Sorocaba, ano 67, v. 1, p. 81, set./dez. 2015. DOI <http://dx.doi.org/10.24115/S2446-6220201513102p.67-81>. Disponível em: <https://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/102>. Acesso em: 14 maio 2020.

DUARTE, N. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, p. 85-106, Apr. 1998. DOI <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000100008>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 09 jul. 2020.

MARTINS, L. M. Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural. *In*: MARSIGLIA, A. C. G. (org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 42-57.

MARX, K. **O capital**. Livro I. Capítulo VI (inédito). São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas Ltda., 1978.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MORAES, M. C. M. de. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação **Revista Portuguesa de Educação**, Portugal, v. 14, n. 1, p. 7-25, 2001.

SAVIANI, D. A função docente e a produção do conhecimento. **Revista Educação e Filosofia**, v. 11, n. 21-22, p. 127-140, jan./jun e jul./dez. 1997.

SAVIANI, D. Da inspiração à formulação da pedagogia histórico-crítica (PHC). Os três momentos da PHC que toda teoria verdadeiramente crítica deve conter. **Interface: Comunicação, Saúde e Educação**, Botucatu, SP. v. 21, n. 62, p. 711-24, 2017.



SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Edição Comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. *In*: VIGIANNI BICUDO, M. A.; SILVA JUNIOR, C. A. da. **Formação do educador**: dever do Estado, tarefa da universidade. São Paulo: Editora da UNESP, 1996, p. 145-155.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

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

VIDAL, D. G. (org.). **Dermeval Saviani**: pesquisador, professor e educador. Belo Horizonte: Autêntica; Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

Notas

¹ Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora adjunta do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Contato: vanessaruckstadter@uenp.edu.br

² Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professor da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Contato: luizantonio@uenp.edu.br

³ Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professor adjunto da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Contato: flavioruckstadter@uenp.edu.br

⁴ Saviani foi orientador da maioria deles. Na primeira turma, orientou Namó de Mello, Cunha, Warde, Nosella, Fávero, Rodrigues, Cury e Oliveira. Posteriormente, orientou as teses de Frigotto, Xavier, Libâneo e Ghiraldelli Jr. (VIDAL, 2011).

⁵ No Paraná, a Pedagogia Histórico-Crítica serviu de base para a elaboração e implementação de uma proposta pedagógica de currículo estadual, durante três mandatos de governadores ligados ao Movimento Democrático Brasileiro (MDB). A partir de 1983, após eleição de José Richa, os professores no Paraná iniciaram discussões sobre uma educação democrática que, nesse processo de redemocratização da sociedade brasileira, culminou no “Currículo básico para a escola pública do Estado do Paraná”. O documento teve sua redação final no ano de 1990 já no mandato de Álvaro Dias (1987-1990) e foi mantido até 1994 no mandato de Roberto Requião (1991-1994). Entretanto, já durante este terceiro mandato do, naquele momento, PMDB, iniciou-se um processo de inserção de uma proposta pedagógica multicultural no estado. Esse momento da história da educação no Paraná foi analisado por Alexandra Baczinski (2011), no livro “A implantação oficial da pedagogia histórico-crítica na rede pública do estado do Paraná (1983-1994)”.

⁶ Esta discussão, que aparece no primeiro capítulo do livro “Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações”, foi apresentada inicialmente em uma participação de Saviani em uma mesa-redonda em evento realizado em Brasília, no INEP em 1984