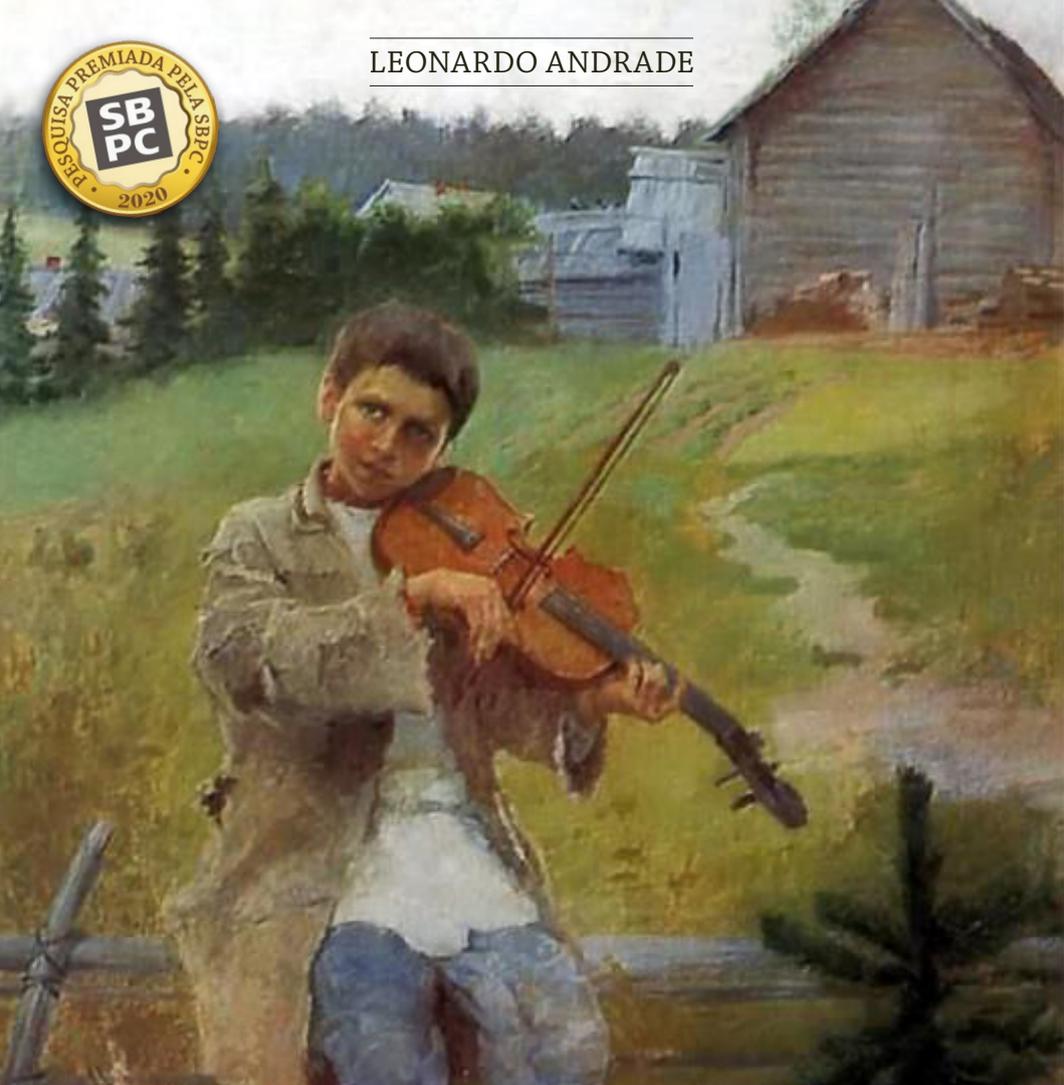




LEONARDO ANDRADE



PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

NOTAS SOBRE OS FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS,
PEDAGÓGICOS E PSICOLÓGICOS



EDITORA
IF GOIANO



INSTITUTO FEDERAL
Goiano



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO

PEDAGOGIA
HISTÓRICO-CRÍTICA
Notas sobre os fundamentos
filosóficos, pedagógicos
e psicológicos

Elias de Pádua Monteiro

Reitor do IF Goiano

Alan Carlos da Costa

Pró-reitor de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação

Iraci Balbina Gonçalves Silva

Assessora Especial do Núcleo Estruturante da Política de Inovação (NEPI)

Conselho Editorial

Portaria nº 1160/REI/IFGOIANO, de 17 de março de 2022

Ana Paula Silva Siqueira

Matias Noll

Antônio Evami Cavalcante Sousa

Júlio César Ferreira

Ítalo José Bastos Guimarães

Flávia Gouveia de Oliveira

Rosenilde Nogueira Paniago

Natália Carvalhães de Oliveira

Luiza Ferreira Rezende de Medeiros

Maria Luiza Batista Bretas

Paulo Alberto da Silva Sales

Elis Dener Lima Alves

Diego Pinheiro Alencar

Mariana Buranelo Egea

Raiane Ferreira Miranda

Édio Damásio da Silva Júnior

Bruno de Oliveira Costa Couto

Priscila Jane Romano Gonçalves Selari

Gustavo Lopes Ferreira

Tatianne Silva Santos

Lidia Maria dos Santos Morais

Johnathan Pereira Alves Diniz

Equipe do Núcleo da Editora IF Goiano

Sarah Suzane Bertolli

Coordenadora do Núcleo da Editora

Lídia Maria dos Santos Morais

Assessora Editorial

Johnathan Pereira Alves Diniz

Assessor Técnico

Tatianne Silva Santos

Assessora Gráfica

Revisão textual:

Bárbara Cardoso e Priscilla de Andrade Silva Ximenes (Coelum Editorial)

Projeto gráfico e diagramação:

Varnei Rodrigues (Propagare Comercial Ltda.)

Bibliotecário responsável:

Johnathan Pereira Alves Diniz



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO

Leonardo Carlos de Andrade

PEDAGOGIA
HISTÓRICO-CRÍTICA
Notas sobre os fundamentos
filosóficos, pedagógicos
e psicológicos

1ª Edição



2023

Pedagogia Histórico-Crítica – Notas sobre os fundamentos filosóficos, pedagógicos e psicológicos © Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – IF Goiano

ISBN: 978-65-87469-48-5

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas (SIBI) – Instituto Federal Goiano**

A553p

Andrade, Leonardo Carlos de.

Pedagogia Histórico-Crítica: Notas sobre os fundamentos filosóficos, pedagógicos e psicológicos / Leonardo Carlos de Andrade. – 1.ed. Goiânia, GO: IF Goiano, 2023.

146 p., il.: color.

ISBN (e-book): 978-65-87469-48-5

Pesquisa premiada pela SBPC 2020.

1. Educação. 2. Pedagogia. 3. Fundamentos da Educação. 4. Pedagogia Histórico-Crítica. I. Instituto Federal Goiano.

CDU: 37.01

*Aos professores brasileiros, os quais, mesmo diante
dos obstáculos de nosso tempo, não desistem
do vir a ser da humanidade.*

“É certo que a arma da crítica não pode substituir a crítica das armas, que o poder material tem de ser derrubado pelo poder material, mas a teoria converte-se em força material quando penetra nas massas”.

(Karl Marx)

SUMÁRIO

Prefácio	10
Apresentação	12
Introdução	15
Capítulo I - Pedagogia histórico-crítica: uma breve contextualização histórica	24
A gênese da pedagogia histórico-crítica: educação, escola e luta de classes	25
Capítulo II - Notas acerca dos fundamentos filosóficos da pedagogia histórico-crítica	37
O desenvolvimento da natureza humana e o trabalho como princípio educativo	38
Luta de classes e a busca pela sociedade dos seres humanos emancipados	50
Um diálogo com a produção recente: o que os autores contemporâneos têm a dizer?	56
<i>Trabalho e Formação Humana</i>	56
<i>Gênero Humano e Trabalho Educativo</i>	61
<i>Alienação e Luta de Classes</i>	67
<i>Emancipação e Liberdade</i>	69
Capítulo III - Notas acerca dos fundamentos pedagógicos e psicológicos da pedagogia histórico-crítica.....	76
Educação Escolar: o papel contra-hegemônico e a formação humana das novas gerações	79

Conhecimento Escolar: ciência, arte e filosofia e o desenvolvimento dos sentidos humanos	87
Método Pedagógico: o movimento da síncrese à síntese pela mediação da análise	95
Retorno à produção recente: o que os autores têm a dizer? ...	107
<i>Educação Escolar</i>	107
<i>Conhecimento Escolar</i>	112
<i>Bases e proposições didáticas</i>	119
Conclusão	126
Posfácio	130
<i>Profa. Dra. Eliza Maria Barbosa</i>	130
<i>Dermeval Saviani</i>	132
Referências	134
Sobre o autor	134

PREFÁCIO

*Bichano de cheshire ... poderia me dizer,
por favor, que caminho devo tomar?
depende bastante de para onde quer ir,
respondeu o gato.
não me importa muito para onde,
disse Alice.
então não importa que caminho tome,
disse o gato.
(Lewis Carroll)*

Prefaciando um livro é, por certo, difícil-tarefa-fácil...

Como abrir passagem para uma obra sem imputar-lhe caminhos? Haveria justa medida, parafraseando Mário de Andrade, entre o “insuficiente e o suficiente demais”?

Mas um prefácio é convite à leitura, antecâmara do texto, prelúdio da reflexão. E se, como nos alertara Lewis Carroll, talvez a este singelo prefácio caiba tarefa diversa daquela tão bem executada pelo Bichano de Cheshire.

Alice não tinha Norte... Leonardo Andrade tem claramente seu *Sul*: a necessária parte da instituição escolar na ontológica tarefa da emancipação humana. Esse é o imenso objetivo de *Pedagogia Histórico-Crítica: notas sobre os fundamentos filosóficos, pedagógicos e psicológicos*.

Neste livro de proporções modestas e linguagem acessível, mas cadência firme e passo certo, seu autor, o jovem – e premiado – professor Leonardo Andrade, oferece-nos aquilo que faz de melhor: voracidade nos estudos e delicadeza na escrita, fundamentação filosófica e mediação pedagógica, sutileza da força e força da sutileza, ou, ainda, se preferirem, “pessimismo da razão” e “otimismo da vontade”.

Descartes certa vez afirmou que “se os fundamentos se afundam, desaba por si mesmo tudo o que foi edificado sobre eles”. Em que pesem seus aspectos duais, a formulação cartesiana assenta solidamente as bases da Modernidade – da qual ainda não saímos, apesar do que propalam as tantas cantilenas pós-modernas.

Na melhor esteira dessa tradição, Leonardo Andrade busca com airosa pertinácia firmar os alicerces do mais avançado edifício teórico-pedagógico de que dispomos nesta tão árdua quanto urgente tarefa histórica que temos à nossa frente: a pedagogia histórico-crítica.

Mas o que busca essa tal formulação – PHC para as pessoas íntimas –, um novo edifício teórico? Queremos um novo edifício; queremos, sim, a filosofia, porém aquela que não se esgote na “interpretação do mundo de diversas maneiras”; queremos aquela que vise à “transformação do mundo”.

Queremos, enfim, nada além da construção de uma educação omnilateral, que tome seu devido lugar no erigir de uma vida plena, eivada de subjetividades-objetivas e objetividades-subjetivas outras, verdadeiramente livres, inteiramente emancipadas, ontologicamente *humanas*.

Eis os passos trilhados nesta pequena-grande obra. Leonardo Andrade nos brinda com um cuidadoso e afetuoso trabalho – “notas” diz ele, modestamente – de estabelecimento dos *fundamentos filosóficos, pedagógicos e psicológicos* desta seminal formulação, a *Pedagogia Histórico-Crítica*, que nos legou um dos mais importantes intelectuais orgânicos de nosso tempo: Dermeval Saviani.

Se devemos subir aos ombros de gigantes, que seja para dali enxergar mais longe. Pistrak nos disse, certa vez, que “em todas as questões da vida escolar, a teoria nos dá os *critérios* de escolha, avaliação e justificação das nossas atividades na escola” e que “sem o domínio destes critérios é impossível o trabalho criativo nas escolas”.

Leonardo Andrade aprendeu bem com o velho mestre soviético, companheiro de trabalho de ninguém menos que Nadezhda Krupskaya, e agora generosamente estende-nos esses ensinamentos.

Não tenho dúvidas de que estamos às portas de uma obra que muito rapidamente ganhará assento ao lado daquelas que consultamos todas as vezes que temos à nossa frente um problema imediatamente pedagógico.

Que nos façamos dignos e dignas de sua leitura.

Avante!

Caio Antunes
Goiânia, 2022

APRESENTAÇÃO

Este livro carrega o entusiasmo e o rigor de um jovem professor da educação básica comprometido com a transformação social. Esses adjetivos, ao caracterizarem o autor, caracterizam também a obra.

Em sua dedicatória, Leonardo Carlos de Andrade lembra dos professores que “mesmo diante dos obstáculos de nosso tempo, não desistem do vir a ser da humanidade”. Essa dedicatória de poucas palavras exprime aquela que é, talvez, a contradição fundamental da vida humana e, portanto, do método que melhor a apreende: mesmo diante dos obstáculos postos à humanização, a vida precisa ser permanentemente construída pela práxis social. Essa dialética arranca e produz a universalidade humana das e nas particularidades contingenciais da vida. Esse é, também, um desafio fundamental para a produção do conhecimento comprometida com a transformação social: apreender a universalidade presente no objeto particular de estudo.

Ser professor e produzir ou acessar o conhecimento científico não é tarefa fácil. Um dos obstáculos envolve condições de trabalho inadequadas, com cargas horárias exaustivas e pouco tempo para acessar a produção do conhecimento. Soma-se a isso a precarização das políticas de formação continuada, dificultando o acesso à Pós-Graduação. No mesmo sentido, caminham as políticas para a Graduação, com formações praticistas que se distanciam do domínio do resultado e do processo da produção científica. A Graduação e a Pós-Graduação aproximam-se, cada vez mais, da busca por respostas rápidas para problemas cotidianos referentes ao trabalho docente. Condição esta que não é aleatória ou contingencial, mas sim resultado de reorientações curriculares que acompanham transformações nos interesses educacionais relacionadas com os novos processos de organização do trabalho produtivo na acumulação de capital.

Resistir a isso é necessário. No âmbito coletivo, estudar, organizar e lutar pela educação pública de qualidade na educação básica, no ensino superior e na Pós-Graduação, bem como pelo direito à qualificação do profissional da educação, permanecem como palavras de ordem

fundamental. A apropriação de categorias e conceitos que favoreçam a apreensão concreta da realidade é indispensável para que a organização coletiva se desenvolva com quantidade e qualidade nos processos de resistência. Por isso, estudar e ensinar é fundamental.

Num plano individual, superar esses obstáculos em busca de uma melhor formação está intrinsecamente atrelado a uma postura política. Atualmente, não são muitos aqueles que, estando na Pós-Graduação, buscam acessar os resultados e os processos da produção científica de forma rigorosa e comprometida, tendo como intuito o enriquecimento individual e, por conseguinte, o enriquecimento do potencial pedagógico de suas intervenções no trabalho. Essa postura consiste em um ato político, só o faz quem apresenta um posicionamento ético-político com o resultado do seu trabalho – e, dessa forma, entusiasma-se com a possibilidade do aprendizado, esforçando-se nos estudos e envolvendo-se com o rigor acadêmico metódico, pois sabe que, embora muitas dessas atividades sejam individuais, elas trarão desdobramentos coletivos. Esse comprometimento ético-político é também um princípio fundamental do método dialético marxiano, e, portanto, da Pedagogia Histórico-Crítica.

Assim, diferenciam-se muitas atividades de estudo realizadas na academia. Alguns professores buscam pelo mínimo necessário para a finalização de uma etapa que entendem como formal e burocrática, enquanto outros se esforçam e encontram energias para alcançar o máximo possível de um processo formativo que será desdobrado em atividades pedagógicas com estudantes e em uma produção científica que contribuirá com colegas professores/as na educação básica. Fazem isso independentemente do desgaste do trabalho como docentes na educação básica, o qual permanece paralelo ao processo de qualificação, pois, cada vez mais, é retirado o direito à Licença para capacitação.

A Pedagogia Histórico-Crítica aponta para esse rigor, para o comprometimento com o acesso ao conhecimento pela classe trabalhadora, para a importância da estrutura conceitual que se atrela ao potencial desenvolvimento do educando, sendo tudo isso inseparável do esforço corporal da atividade de estudo. Trata-se de uma teoria que defende a qualidade e a rigorosidade na pesquisa e no ensino, a qual, por sua vez, só pode ser assumida por quem põe para si mesmo esse desafio. Conteúdo e forma não se distinguem, por isso é impossível uma

Pedagogia Histórico-Crítica sem esforço pessoal de estudo do professor e sem condições estruturais de acesso à Pós-Graduação.

Nesse sentido, tive a oportunidade de observar a presença desses princípios e qualidades no Leonardo durante o processo de orientação no Mestrado Acadêmico, Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Goiás. Esta obra é parte da pesquisa realizada por ele, sob minha orientação. Nesse sentido, tais princípios também se encontram materializados nela. O livro tem como escopo a apresentação dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica que as principais referências deste debate na Educação Física brasileira priorizaram em suas obras. Para tanto, foi empreendida uma pesquisa bibliográfica perspectivando a identificação dessas principais referências e a análise do conteúdo presente nas respectivas produções teóricas. As categorias identificadas são apresentadas em diálogo com os autores clássicos da Pedagogia Histórico-Crítica, bem como com a sua própria fundamentação teórica apoiada em Marx, Gramsci e na Teoria Histórico-Cultural.

Assim, Leonardo buscou com rigor e dedicação abranger a totalidade concreta que constitui seu objeto de estudo. Dessa maneira, construiu a apreensão possível para a condição histórica do desenvolvimento de sua análise e, com isso, apresentou um resultado que tem muito o que contribuir com aqueles professores que “mesmo diante dos obstáculos de nosso tempo, não desistem do vir a ser da humanidade”.

Goiânia, 1 de agosto de 2022

Roberto Pereira Furtado

INTRODUÇÃO

O papel da escola não é mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se oculta sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata.
(Dermeval Saviani)

Na capa deste livro, incorporamos a obra *Menino com Violino*, do artista russo *Nikolai Petrovich Bogdanov Belsky*, que anuncia de modo sensível e artístico, o conteúdo deste manuscrito. O menino de pés descalços e com roupas surradas, para nós, deve ser tomado como menino coletivo, representando tantos outros meninos e meninas da classe trabalhadora, que, historicamente foram furtados, dos bens para reprodução da vida. Nesta mesma obra de arte, encontramos um violino em suas mãos, como uma antítese diante dessa realidade contraditória, representando à possibilidade do devir da humanidade. Eis que à dimensão estética da arte, impregnada nas objetivações de Bogdanov Belsky, ressoa em nosso objeto de estudo, *a pedagogia histórico-crítica*, que assim como o violino do menino, aparece como instrumento de devir para os filhos da classe trabalhadora, no interior de suas lutas pela emancipação. Vejamos este instrumento teórico-prático mais de perto.

A pedagogia histórico-crítica é uma teoria pedagógica contra-hegemônica, que tem como objetivo central garantir o acesso da classe trabalhadora ao conhecimento sistematizado, com vistas à emancipação. Embasada na tradição marxiana, concebe o trabalho como princípio educativo e atividade vital de produção e reprodução da vida, sendo que, desde a sua gênese, posiciona-se contra a dominação do ser humano sobre o ser humano, visando à superação da sociedade capitalista. Para Saviani e Duarte (2015), negar o acesso da classe trabalhadora ao conhecimento é uma ação histórica da burguesia para neutralizar os movimentos revolucionários, pois manter os dominados nessa condição é um projeto de manutenção do próprio capital.

Saviani (2019), afirma que apesar de a educação dos seres humanos ocorrer fundamentalmente nas relações sociais em geral, nessa particularidade histórica, a escola é a expressão mais evidente de educação. A formação humana é objetivamente promovida na escola, local onde o trabalho educativo edifica-se, produzindo intencionalmente e sistematicamente a humanidade em cada indivíduo. Para isso, a escola deve identificar os elementos culturais que precisam ser socializados entre os seres humanos e as formas mais adequadas para seu ensino, levando em consideração o momento do desenvolvimento dos indivíduos inseridos na educação escolar (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019).

Na seleção daquilo que há de essencial a ser ensinado, a escola toma como objeto o conhecimento científico, artístico e filosófico, que deve ser sistematizado de forma metódica e objetiva, expressando a realidade de forma mais fidedigna e apresentando as conquistas mais elaboradas da humanidade. Para possibilitar o acesso ao conhecimento sistematizado, a escola organiza-se em um currículo que, em outras palavras, constitui-se como um conjunto de atividades nucleares situadas articuladamente no espaço e tempo escolar (GAMA, 2015). Entende-se nuclear como o oposto de acessório, pois o currículo deve ter ênfase naquilo que é principal no acervo de conhecimentos da humanidade – e essa seleção ocorre por meio da afirmação dos clássicos.

É a fase clássica em que ocorre uma depuração, superando-se os elementos próprios da conjuntura polêmica e recuperando-se aquilo que tem caráter permanente, isto é, que resistiu aos embates do tempo. Clássico, em verdade, é o que resistiu ao tempo. É nesse sentido que se fala na cultura greco-romana como clássica, que Kant e Hegel são clássicos da filosofia, Victor Hugo é um clássico da literatura universal, Guimarães Rosa um clássico da literatura brasileira etc. (SAVIANI, 2011, p. 17).

Mediante esse debate, a escola deve ensinar os conhecimentos nucleares que se firmam como essenciais para a formação humana. O clássico representa o conjunto de produções humanas que resistiram às contingências socioculturais do contexto de seu tempo histórico, sendo uma conquista importante em outros períodos como uma expressão rica de objetivações humanas. Por isso, o currículo escolar deve ser constituído por conteúdos clássicos que contribuem de modo consubstancial para

a emancipação humana ou, conforme dito por Malanchen (2014, p. 3): “[...] conteúdos que possibilitem, desse modo, o desenvolvimento integral de todos os sentidos humanos”.

Nessa guisa, o currículo escolar é composto por disciplinas articuladas, responsáveis pela sistematização de seus conteúdos específicos como elementos clássicos do patrimônio cultural da humanidade. Essas disciplinas, à luz da pedagogia histórico-crítica, devem ser concebidas em uma concepção ontológica de ser humano, sociedade, educação, ensino e aprendizagem.

Tais evidências, somadas ao debate latente sobre o tema, nortearam o objetivo deste livro, que consiste em **apresentar os fundamentos da pedagogia histórico-crítica**. Esta obra é oriunda de uma pesquisa de mestrado¹ que teve como um de seus objetivos apreender os fundamentos filosóficos, pedagógicos e psicológicos da pedagogia histórico-crítica. Para desvelar este objeto, partimos dos clássicos dessa teoria pedagógica e do marxismo, concomitantemente às produções mais citadas sobre o tema no campo da Educação Física², as quais denominamos como “obras de referência” (ANDRADE, 2022).

Para chegarmos aos fundamentos nucleares deste livro, percorremos o seguinte percurso de investigação: **1)** mapeamos e analisamos a produção existente entre Educação Física e pedagogia histórico-crítica no interstício de 1996-2019³; **2)** identificamos as principais produções teóricas que são obras de referência nessa temática⁴; e **3)** identificamos quais fundamentos da pedagogia histórico-crítica foram apropriados pelas principais referências da Educação Física sobre o tema. No entanto, antes de apresentar nossas sínteses nos capítulos subsequentes, devemos evidenciar o porquê da realização desta obra, entendendo que este escrito se legitima em três dimensões.

1 Dissertação de mestrado – Educação Física e Pedagogia Histórico-Crítica: aproximações históricas e apropriações teóricas (ANDRADE, 2022).

2 Para maior detalhamento dos aspectos metodológicos de investigação, tais como recorte temático, critérios de inclusão e exclusão ou delineamento dos dados, ver Andrade e Furtado (2021) e Andrade (2022). Apesar de a pesquisa originária estabelecer um diálogo com a Educação Física, trataremos estritamente sobre os fundamentos da pedagogia histórico-crítica neste livro.

3 Esse mapeamento está apresentado em Andrade e Furtado (2021).

4 Segundo Andrade (2022) são: (REIS *et al.*, 2013), (NASCIMENTO, 2014), (SILVA, 2013), (LOUREIRO, 1996), (SAMPAIO, 2013), (TAFFAREL, 2016), (LAVOURA, 2013), (VIOTTO FILHO, 2009) e (SILVA; DUCKUR; SILVA, 2008).

A **primeira** diz respeito ao ponto de vista epistemológico, visto que captamos as aproximações e apropriações da pedagogia histórico-crítica por determinada área de conhecimento, compreendendo que o debate tem crescido exponencialmente após o ano de 2013⁵. Portanto, é necessário analisar a produção existente para compreender o debate contemporâneo.

Vemos que essa necessidade é reiterada por Garcez (2018), Rodrigues (2014) e Taffarel (2016), que evidenciam a necessidade emergente de um aprofundamento relativo à produção existente sobre pedagogia histórico-crítica para compreender o desenvolvimento dessas apropriações e da própria teoria pedagógica. Esse é um ponto importante para superar a visão estática e linear da produção do conhecimento, sabendo que existe uma provisoriedade e constantes aproximações com o objeto. Por esse motivo, evidenciamos, de antemão, que as elaborações estabelecidas nos anos de 1980 e 1990 foram ponto de partida para um desenvolvimento teórico até o ano de 2022.

A **segunda** dimensão de nossa justificativa é de cunho político, pois remonta à ascensão neoliberal e aos ataques aos direitos da classe trabalhadora nos últimos anos no Brasil, dos quais o acesso à educação escolar tem sido alvo frequente. Segundo Duarte *et al.* (2020), as políticas neoliberais de desmonte dos direitos e a concepção de mundo burguesa que adentram o ideário popular são faces do mesmo espectro obscurantista enfrentado pelo país. Segundo o autor, o obscurantismo na atual situação do Brasil não age apenas contra a ciência, a arte e a filosofia, mas contra qualquer ideário que possa incentivar as pessoas a questionar se a sociedade e a vida humana poderiam ser diferentes do que são nessa particularidade histórica.

Em razão disso, nos últimos anos, tem se intensificado a difusão de políticas alinhadas com a concepção de mundo obscurantista – como o movimento Escola Sem Partido, o Novo Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – além de questões como a militarização das escolas públicas; o contingenciamento dos gastos com educação; a redução do financiamento para o ensino superior; o protagonismo/parcerias com instituições privadas e empresariais na educação básica; a reformulação do ENEM (com censura); a reforma trabalhista e previdenciária, impactando o professorado; o Programa de

5 Os saltos quantitativos sobre o tema podem ser vistos em Andrade e Furtado (2021).

Voucher e privatização das escolas públicas e a perseguição política aos professores. Essas proposições neoliberais de educação exemplificam um movimento de ataque à escola pública, transformadora e socialmente necessária.

Duarte (2020), diante desse cenário e de dados da realidade, ainda evidencia que o obscurantismo, da forma como apresenta-se no Brasil, ocorre de modo intensificado – como um obscurantismo beligerante que almeja eternizar as relações de dominação do homem sobre o homem pela negação do conhecimento e da concepção revolucionária de mundo. Por isso, esta obra firma-se também na dimensão política, haja vista que se faz necessário um posicionamento contra-hegemônico nas produções que versam sobre educação escolar, visando apresentar possibilidades e mediações essenciais para uma concepção de mundo histórico-dialética no interior do debate educacional, somando esforços com a luta de classes em geral. Apresentar os fundamentos da pedagogia histórico-crítica pode contribuir para a “batalha de ideias”, tal qual a acepção gramsciana, e para a instrumentalização da classe trabalhadora, sobretudo o professorado, na luta pela hegemonia.

A **terceira** justificativa possui natureza pedagógica, a qual vale mais do que qualquer coisa para nós. Este livro pode contribuir indiretamente com a instrumentalização dos professores que atuam na escola, uma vez que, ao apresentar didaticamente os fundamentos da pedagogia histórico-crítica, esta obra pode incidir no processo educativo de professores da Educação Básica. Ademais, como afirmam Marx e Engels (2012), na III Tese sobre Feuerbach, a modificação da forma dominante de sociabilidade e da educação só pode ocorrer pela ação dos próprios homens; e isso exige que o próprio educador também seja educado em uma concepção histórico-dialética.

Este livro, ao expor os fundamentos da referida teoria pedagógica, aponta caminhos para o enriquecimento e a apropriação de professores que estão atuando no “chão da escola”, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de uma prática pedagógica transformadora. Advogamos que compreender as articulações entre teoria pedagógica e as disciplinas escolares é fundamental para a prática pedagógica histórico-crítica (MARSIGLIA, 2011b).

Nas 9 obras de referência, identificamos e mapeamos os conceitos, as categorias e os pressupostos da pedagogia histórico-crítica que foram apropriados como mediações importantes. Para tanto, realizamos uma decomposição dos fundamentos filosóficos, pedagógicos e psicológicos⁶ que emergiram das análises das obras, sendo possível, em decorrência disso, mapear em um inventário de modo sistematizado (PEIXOTO; BARRETO, 2020). Em outras palavras, foi realizada, nesse momento, uma identificação e captação dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica presentes no desenvolvimento das obras.

Evidenciamos que foram identificadas diversas categorias que representam apropriações da pedagogia histórico-crítica, as quais podemos enunciar: *Apropriação-Objetivação, Atividade, Atividades-Guia, Catarse, Clássico, Conhecimento Científico, Consciência, Conteúdo-forma-destinatário, Conteúdos Escolares, Criatividade, Currículo, Educação Escolar, Ensino-aprendizagem/Transmissão-assimilação, Filogênese e Ontogênese, Formação Humana, Funções Psicológicas Superiores, Internalização, Liberdade, Linguagem, Luta de Classes, Mediação, Método Pedagógico, Omnilateralidade, Ontologia do ser social, Emancipação Humana, Personalidade, Prática social, Práxis, Signos, Teoria da Educação, Trabalho, Trabalho Educativo, Zona de Desenvolvimento Proximal* entre outros.

No entanto, pensando em apresentar o todo e não tudo, entendemos que algumas delas são mais desenvolvidas e amplas, portanto, constituídas por outras mais simples. Assim, elegemos alguns critérios de inclusão na identificação desses fundamentos: **1)** serem os fundamentos filosóficos e/ou psicológicos e/ou pedagógicos mais amplos e complexos da pedagogia histórico-crítica, os quais, por esse motivo, são formados por outros de menor complexidade; **2)** terem sido incorporadas explicitamente nas 9 obras como conceitos, categorias ou pressupostos; **3)** terem sido incorporadas de modo essencial (não acessório) nas 9 obras; **4)** serem fundamentos que apresentam recorrência nas apropriações das obras, ou seja, fundamentos em comum entre as principais referências,

6 Evidenciamos que a categorização dos fundamentos como “filosóficos, psicológicos e pedagógicos” foi uma escolha didática para a exposição, entendendo que, assim, os calorosos leitores poderão compreender de modo pormenorizado as especificidades dos conceitos, categorias e pressupostos apreendidos na pesquisa. No entanto, vale ressaltar, logo nesta introdução, que não existe separação entre os fundamentos, visto que os aspectos filosóficos, psicológicos, pedagógicos, políticos, históricos etc., imbricam-se dialeticamente na totalidade que é a pedagogia histórico-crítica.

firmando-se como elementos importantes nas apropriações do campo; e 5) possuir encadeamento lógico-dialético com as demais categorias na constituição da totalidade do objeto em análise.

Desse modo, os fundamentos filosóficos identificados e selecionados para exposição foram: Trabalho e Formação Humana; Gênero Humano e Trabalho Educativo; Alienação e Luta de Classes; Emancipação e Liberdade. Os fundamentos pedagógicos e psicológicos identificados foram: Educação Escolar; Conhecimento Escolar; Bases e Proposições Didáticas.

Apresentar nossa síntese acerca do objeto logo na introdução pode causar estranheza em quem está acostumado com a lógica formal da produção do conhecimento, mas essa exposição situa-se no interior da dialética do método da economia política. Marx (2008, 2013) nos mostra que a investigação se distingue da exposição, nesse momento, portanto, partimos daquilo que já foi apreendido na pesquisa.

Em vista disso, a intensão nesta obra é apresentar do modo mais adequado os fundamentos essenciais da pedagogia histórico-crítica, em diálogo com os clássicos dessa teoria pedagógica e com as obras de referência captadas por Andrade (2022). Para tanto, contextualizaremos historicamente o surgimento da pedagogia histórico-crítica e apresentaremos notas histórico-dialéticas sobre os fundamentos filosóficos, pedagógicos e psicológicos em 3 capítulos.

No **Capítulo 1**, encontra-se uma contextualização histórica do surgimento da pedagogia histórico-crítica, elaborada sincronicamente com as polêmicas de seu tempo (meados dos anos 80). Em seguida, apresentamos, no **Capítulo 2**, os fundamentos filosóficos nucleares⁷ da pedagogia histórico-crítica: I) Trabalho e Formação Humana; II) Gênero Humano e Trabalho Educativo; III) Alienação e Luta de Classes; e IV) Emancipação e Liberdade. Para isso, expomos nossas sínteses a partir de reflexões acerca do movimento dialético entre trabalho, educação, luta de classes e busca pela emancipação, com base nos clássicos da pedagogia histórico-crítica, com autores contemporâneos do tema.

No **Capítulo 3**, dispomos sobre os fundamentos pedagógicos e psicológicos a partir de uma síntese de múltiplas determinações que constituem as categorias e o movimento na unidade entre psicologia

7 Com base na identificação e categorização realizada nas 9 obras de referência.

histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica: I) *Educação Escolar*; II) *Conhecimento Escolar*; e III) *Didática histórico-crítica*. Com a finalidade de exposição do nosso objeto, apresentamos, também, uma síntese teórica acerca da articulação entre educação escolar, conhecimento científico, artístico e filosófico, além do método pedagógico.

CAPÍTULO I

**PEDAGOGIA
HISTÓRICO-CRÍTICA:
UMA BREVE
CONTEXTUALIZAÇÃO
HISTÓRICA**

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

O processo de desenvolvimento histórico é uma unidade no tempo pelo que o presente contém todo o passado e do passado se realiza no presente o que é “essencial”, sem resíduo de um “incognoscível” que seria a verdadeira “essência”.
(Antonio Gramsci).

Este capítulo tem como objetivo contextualizar historicamente o surgimento e a caracterização da pedagogia histórico-crítica. Inicialmente, pode-se dizer que a pedagogia histórico-crítica surge no interior de um marco histórico no país, o Brasil passava por um processo de redemocratização, após cerca de 20 anos de ditadura militar, que possibilitou o desenvolvimento das ciências humanas e sociais nas terras tupiniquins. Nesse período de abertura democrática, surgia a pedagogia histórico-crítica como teoria que confrontava, prioritariamente, as pedagogias hegemônicas e a sociedade de classes.

Em Saviani (2007), vemos que, desde a origem da pedagogia histórico-crítica, esteve presente uma posição clara diante da luta de classes, uma posição em favor da classe trabalhadora, buscando, por meio do papel social da escola, garantir a socialização do conhecimento com vistas à emancipação. Essa origem demarca sua posição perante o mundo e perante um projeto histórico de sociedade, entendendo o que a escola é, nessa particularidade, e o que ela pode vir a ser. Por isso, para a compreensão dos seus fundamentos filosóficos, pedagógicos e psicológicos, é essencial analisar a origem dessa teoria pedagógica no bojo da história das ideias pedagógicas no Brasil.

A gênese da pedagogia histórico-crítica: educação, escola e luta de classes

*Ser professor é atuar nas duas pontas da corrente.
Numa, é fazer as revoluções sociais,
noutra, é dar aulas amanhã cedo.*
(Georges Snyders)

A pedagogia histórico-crítica é uma teoria pedagógica contra-hegemônica que emanou como alternativa crítica diante das proposições pedagógicas dominantes no Brasil. Saviani (2007) afirma que, nos anos de 1970, os filhos da classe trabalhadora estavam sobremaneira à margem da sociedade, não somente no que diz respeito à escolarização, mas também à margem de usufruir de qualquer um dos bens culturais produzidos pela sociedade nas distintas instâncias educativas; além da intrínseca e permanente pauperização produzida pelo capital. Essa situação de limitação e apropriação privada dos bens culturais da humanidade, característica estrutural do capitalismo, era refletida pelas teorias pedagógicas da época; destaque para a pedagogia tradicional, nova e tecnicista.

Ao analisar as ideias pedagógicas de seu tempo, Saviani (2007) identificou e categorizou dois grandes grupos teóricos:

Tomando como critério de criticidade a percepção dos condicionantes objetivos, denominarei as teorias do primeiro grupo de “**Teorias não-críticas**”, já que encaram a educação como autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesmo. Inversamente aquelas do segundo grupo são críticas, uma vez que se empenham em compreender a educação remetendo-a sempre a seus condicionantes objetivos, isto é, à estrutura socioeconômica que determina a forma de manifestação do fenômeno educativo. [...] serão denominadas por mim “**Crítico-Reprodutivistas**” (SAVIANI, 2007, p. 5, grifos nossos).

Para Saviani (2007), as “teorias não-críticas” partem da premissa de que a sociedade é harmônica e a integração de seus membros é ingênita, por conseguinte a marginalidade é fruto do acaso, um acidente que deve

ser corrigido. A educação, nesse contexto, é vista como um instrumento de superação de tal problemática, sendo um meio para a aproximação dos indivíduos que compõem a sociedade e para harmonizar as relações sociais.

Caso, em dado momento, a marginalização social fosse erradicada, a educação teria um papel preventivo, verticalizando seu trabalho para evitar o ressurgimento da marginalidade e garantir uma sociedade igualitária. Saviani (2007) classifica como teorias não-críticas a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnicista.

As teorias não-críticas compreendem os problemas sociais como um erro, um desvio que a educação tem como responsabilidade corrigir. Assim sendo, a marginalidade, a desigualdade e a falta de acesso aos bens da humanidade são questões compreendidas como problemas ocasionais a serem superados, e a educação é a instância mais capacitada e responsável para realizar tal tarefa. Não é coincidência escutarmos, ainda hoje, expressões como “só a educação pode salvar o mundo” ou “a escola é a saída para mudar a sociedade”, essas são ideias derivadas de promessas das pedagogias não-críticas.

Porém, vale destacar que esse grupo de teorias compreende a educação escolar como um elemento à parte da sociedade. Nesse sentido, a escola possuiria tamanha autonomia que sozinha conseguiria modificar os problemas sociais – como se a escola, por conta própria, conseguisse erradicar a desigualdade. Pois bem, as teorias que constituem esse grupo, denominado por Saviani (2007) como “teorias não-críticas”, maximizavam as possibilidades da educação influenciar a sociedade sem olhar o reverso da moeda, sem compreender como a sociedade influenciava a educação. Diante dessa tese, surge a seguinte inquietação: e as condições objetivas da sociedade não exercem também uma ação sobre a educação escolar? Saviani nos responde da seguinte forma:

Essas teorias consideram, pois, apenas a ação da educação sobre a sociedade. Porque desconhecem as determinações sociais do fenômeno educativo, eu as denominei de “Teorias não-críticas”. Inversamente, as teorias do segundo grupo - que passarei a examinar - são críticas, uma vez que postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais. Há, pois, nessas teorias uma cabal percepção da dependência da educação em relação à

sociedade. Entretanto, como na análise que desenvolvem chegam invariavelmente à conclusão de que a função própria da educação consiste na reprodução da sociedade em que ela se insere, bem merecem a denominação “Teorias Crítico-Reprodutivistas” (SAVIANI, 2007, p. 15).

Tendo em vista o segundo grupo, nomeado por Saviani (2007) como “teorias crítico-reprodutivistas”, inversamente às “não-críticas”, a sociedade seria marcada pela divisão de classes. Essas teorias afirmam que existe uma tensão contínua entre os interesses de duas classes, prevalecendo o grupo de maior força, a burguesia, e imputando à classe trabalhadora um lugar de dominação, de modo a mantê-la à merce dos interesses do capital. Dessa forma, a burguesia, por deter os meios de produção e as condições materiais para a manutenção da vida, também apropria-se privadamente dos bens culturais da humanidade e cerceia os trabalhadores desse acesso.

Assim, segundo Saviani (2007), as teorias crítico-reprodutivistas concebem a escola como instância inserida na sociedade de classes, por esse motivo compreendem as determinações da sociedade do tipo capitalista. Em outras palavras, essa organização societária é moldada por uma contínua tensão, marcada por uma disputa de forças antagônicas que levam à dominação do ser humano sobre o ser humano. Para esse grupo de teorias, a educação tem um papel muito singular: o de reproduzir a conjuntura social e reforçar ideologicamente os interesses da classe hegemônica, visto que é determinada pelas relações de produção. Portanto, a educação seria dependente do capitalismo e um instrumento de hegemonia, sendo utilizada como instância de legitimação dos interesses da classe dominante.

As teorias crítico-reprodutivistas que tiveram maior destaque, no que diz respeito à classificação de Saviani (2007), foram: a teoria do sistema de ensino como violência simbólica; a teoria da escola como aparelho ideológico do estado e a teoria da escola dualista. Essas teorias têm uma característica em comum que vale a pena destacar, elas compreendem a relação entre educação e sociedade de forma crítica, por situarem a escola como instância inserida no modo de produção capitalista, porém não estabelecem uma análise dialética, desconsiderando a contradição da ação recíproca entre escola e sociedade, firmando-se, em função disso, como reprodutivistas.

Desse modo, a crítica posta por esse grupo teórico indica que a escola funciona como um meio de reforçar o sistema de divisão de classes, sendo, portanto, um elemento de hegemonia capitalista. Nessa lógica, a escola torna-se instrumento ideológico e mostra uma faceta discriminatória e excludente, favorecendo, assim, a perpetuação do capital de um lado, por meio da privação e exploração da classe trabalhadora, tais teorias, contudo, não apreendem como a escola pode assumir, ao mesmo tempo, um papel contra-hegemônico.

[...] a sociedade capitalista contém, também, em seu interior, um caráter contraditório cujo desenvolvimento conduz à transformação e, mais tarde, à sua própria superação. A questão era, pois, a seguinte: como compreender a educação nesse movimento histórico? Tratava-se de percebê-la como também determinada por contradições internas à sociedade capitalista, na qual se inseria, podendo não apenas ser um elemento de reprodução, mas um elemento que impulsionasse a tendência de transformação dessa sociedade (SAVIANI, 2011a, p. 79).

Os grupos teóricos categorizados por Saviani (2007) trazem dois pontos que chamam a atenção. Primeiro, as “teorias não-críticas”, que, conforme o próprio nome nos adianta, têm uma visão ingênua quanto ao papel da educação na sociedade – como se a escola pudesse, por si só, solucionar os problemas sociais, fato esse que a própria história demonstrou não ser possível, visto que nenhuma das teorias não-críticas obteve êxito. Ademais, elas desconsideram o fator essencial das contradições sociais: “vivemos em uma sociedade de classes” onde uma classe mantém-se por meio da exploração do trabalho de outra.

O segundo diz respeito às “teorias crítico-reprodutivistas”, que compreendem a escola de forma determinada pelo capitalismo, portanto de forma crítica. Essa constatação possui uma lacuna, uma vez que, ao exaltar a impotência da educação escolar nas transformações sociais, esse grupo teórico apresenta uma análise não-dialética (SAVIANI, 2007). Saviani (2007) embasa-se em Gramsci (1999) para dizer que não existe uma maior valorização da estrutura em detrimento da superestrutura, mas sim uma relação interdependente. O que existe na realidade, tal qual ela se expressa em suas múltiplas determinações, é uma ação recíproca e contínua pelas contradições entre escola e sociedade. Dito de outra

maneira, a sociedade de classes atua como um determinante na educação escolar, entretanto a escola também pode assumir antagonicamente os interesses da classe trabalhadora, expressando, mais uma vez, a história da sociedade até aqui: *a história da luta de classes*.

À vista disso, avançando por supressão, em uma crítica que apelava para uma ação recíproca entre escola e sociedade, a pedagogia histórico-crítica veio se edificando como uma pedagogia voltada aos interesses dos trabalhadores. Em síntese, para essa pedagogia, a escola não transforma sozinha a sociedade, porque isso seria ilusório, tampouco apenas reproduz os determinantes do capital, porque isso seria uma análise não-dialética. Para a pedagogia histórico-crítica, a escola tem um papel fundamental na transformação social, pois pode contribuir com a socialização do conhecimento, com a instrumentalização e elevação das massas; e, claro, com a formação da consciência revolucionária de pessoas ativas na prática social.

Saviani não afirma que a educação, por si só, produzirá a passagem da consciência de classe em-si à consciência de classe para-si. O que ele afirmar é que a única forma da educação escolar contribuir para essa passagem é trabalhando na direção da elevação da consciência dos alunos do nível do senso comum ao da consciência filosófica (DUARTE, 2012, p. 112).

A superação dialética das teorias hegemônicas pela pedagogia histórico-crítica ocorreu em um cenário de pós-ditadura no Brasil, denominado por Saviani (2012b) como transição democrática. Esse momento histórico também proveu o desenvolvimento de outras teorias pedagógicas contra-hegemônicas, como a Pedagogia Libertadora, Pedagogias Libertárias (de inspiração anarquista), Pedagogias da Prática, Pedagogia crítico-social dos conteúdos, entre outras. Todavia, segundo Saviani (2007), nesse bojo do processo de gênese e desenvolvimento das pedagogias críticas, a pedagogia histórico-crítica surge como tributária do marxismo e revolucionária, articulando as lutas particulares do chão da escola com as lutas da classe em geral. Por isso, advogamos que essa é a pedagogia necessária para uma educação escolar pública transformadora, tomando criticamente a escola pelo que “ela é” na sociedade capitalista e pelo que ela pode vir a ser no desenvolvimento de uma sociedade comunista.

Vale destacar que, por tempos, alguns intelectuais acreditaram que a pedagogia histórico-crítica era a mesma teoria que a pedagogia crítico-social dos conteúdos de Libâneo⁸ (1985). Assim, em meio a esse contexto, é necessário elucidar, veementemente, a diferença entre as pedagogias de Libâneo (1985) e Saviani (1984), visto que a pedagogia histórico-crítica não almeja somente uma sociedade mais democrática ou uma crítica às desigualdades, e sim a superação do capitalismo e a ascensão de uma sociedade comunista.

Tomando as palavras do Saviani (2020)⁹, em palestra proferida no curso Pedagogia Histórico-Crítica e Prática Transformadora, organizado pelo Histedbr, a pedagogia crítico-social dos conteúdos está para a pedagogia histórico-crítica assim como os frankfurtianos estão para os gramscianos, sendo os primeiros heterodoxos e os segundos, ortodoxos. Saviani ainda ressalta que os pressupostos da pedagogia crítico-social dos conteúdos:

[...] mantinham como referência a visão liberal, interpretando o marxismo apenas pelo ângulo da crítica às desigualdades sociais e da busca de igualdade de acesso e permanência nas escolas organizadas com o mesmo padrão de qualidade; outros [pedagogia histórico-crítica] se empenhavam em compreender os fundamentos do materialismo histórico, buscando articular a educação com uma concepção que se contrapunha à visão liberal (SAVIANI, 2011b, p. 415, grifos nossos).

A professora Ana Galvão Marsiglia também chama a atenção sobre a:

[...] pedagogia crítico-social dos conteúdos, como atesta Saviani (2010), ela não foi retomada de forma explícita por José Carlos Libâneo a partir da década de 1990. Entretanto, suas discussões no campo da didática demonstram que

8 Libâneo e Saviani tinham grande proximidade nas elaborações teóricas iniciais, sobretudo acerca da educação escolar. Todavia, Libâneo, em meados dos anos 80, apresenta uma elaboração própria daquilo que vinha sendo chamado de pedagogia dialética por meio de uma nova denominação: pedagogia crítico-social dos conteúdos. Tanto a nomeação quanto a proposição dessa pedagogia não tinha associação com as elaborações de Saviani, muito menos com aquilo que viria a ser nomeado, em 1984, como pedagogia histórico-crítica. Essa gênese da pedagogia crítico-social dos conteúdos marcou um momento de distanciamento entre Libâneo e Saviani nas proposições pedagógicas.

9 AULA 01 Introdução: caracterização geral da PHC como teoria pedagógica - Dermeval SAVIANI, 2020. 1 vídeo (202 min). Publicado pelo canal HISTEDBR. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=YHOzmUVMjdY>. Acesso em: 7 jan. 2022.

o Professor Libâneo mantém aquilo que anteriormente mencionamos sobre interpretações do marxismo somente para a crítica às desigualdades. [...] Contrariamente à posição defendida por Libâneo, concordamos com a posição explicitada por Duarte [...] no sentido de que os princípios pedagógicos sintetizados no lema “aprender a aprender” não são incorporáveis à teoria pedagógica marxista (MARSIGLIA, 2011c, p. 3-4).

Antes de mais nada, evidenciamos que Libâneo é um grande educador e pensador brasileiro, em razão disso deve ser respeitado pelo seu trabalho e luta pela democracia. No entanto, a pedagogia cunhada por ele como “crítico-social dos conteúdos” difere-se, e muito, da pedagogia histórico-crítica de Saviani. Em síntese, existem cinco grandes diferenças: Libâneo assume uma perspectiva de crítica às desigualdades sem propor uma superação da sociedade de classes (I), possui uma característica heterodoxa com o marxismo (II), não desenvolveu sua teoria pedagógica, permanecendo nas elaborações da obra original (III), segundo Marsiglia (2011c), incorpora alguns elementos do lema “aprender a aprender” (IV) e possui uma proposta didática distinta da assumida pela pedagogia histórico-crítica (V).

Retomando o processo histórico da pedagogia histórico-crítica, reiteramos que a escola é uma instância educativa imersa em condições objetivas do modo de produção capitalista e, ao mesmo tempo, é o espaço mais adequado para a socialização do conhecimento sistematizado, devido à potencialidade intencional, objetiva e universal do ensino. Esse debate mostra um movimento dialético que acompanha a pedagogia histórico-crítica desde seus primeiros esboços, a contradição entre o que a escola é, e o que ela pode vir a ser, que, segundo Duarte (1994), credita à pedagogia histórico-crítica elementos de uma *ontologia da educação*.

Os elementos para uma ontologia da educação na obra de Dermeval Saviani são justamente aqueles onde ele apresenta um posicionamento afirmativo sobre a essência do ato educativo. [...] Essa definição é a melhor expressão do que afirmo ser uma característica da obra de Saviani, isto é, a busca de superação do dualismo entre ontologia e historicidade. Isto porque vejo essa definição de trabalho educativo como uma definição ontológica que resulta de uma análise histórica e, ao mesmo tempo, dirige a análises das formas históricas

concretas de educação, na medida em que sintetiza a essência, historicamente constituída, do processo de educação dos seres humanos (DUARTE, 2012, p. 5-11).

Segundo Duarte (2012), o movimento que levou a escola na atualidade a tornar-se a expressão mais desenvolvida de educação corresponde, simultaneamente, ao que possibilitou o processo de desenvolvimento do significado ontológico do trabalho educativo. O ser humano, no desenvolvimento histórico de suas forças vitais, transforma, mais e mais, a natureza circundante em natureza humana, processo por meio do qual intencionalmente modifica a natureza para satisfazer suas necessidades, criando coisas que anteriormente não existiam. Essas produções em ação recíproca também constituem o ser, o qual, ao apropriar-se da produção acumulada, forma-se como ser genérico.

Para Marx (2010, p. 84), a produção do gênero humano é “vida engendradora de vida”, pois a própria formação do homem e da mulher é fruto do trabalho humano. Portanto, nesse processo de produção e reprodução da vida, estabelece-se o conceito de trabalho educativo, qual seja:

[...] 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 de atingir esse objetivo (SAVIANI, 2011a, p. 12).

Para Duarte (2012), o trabalho educativo é a categoria que melhor expressa o ato educativo, em razão de ser a mais desenvolvida, o que, portanto, permite-nos compreender a finalidade real, objetiva e ontológica dessa forma de práxis humana. Assim, a pedagogia histórico-crítica, fundamentando-se em uma perspectiva ontológica, compreende a educação como um ato intencional de socialização da cultura para que o indivíduo venha a se humanizar e a se formar como um ser rico de mediações. Nessa guisa, Duarte (2012) elucida que a escola é a instância mais propícia para a socialização sistematizada dos bens culturais da humanidade, visto que, para uma pedagogia pautada no marxismo, é

necessário assumir um posicionamento sobre o que significa educar os seres humanos na atualidade, em meio às contradições da sociedade capitalista.

Saviani (2011a), em 1979, iniciou um debate coletivo com seus alunos e orientandos sobre os fundamentos de uma pedagogia pautada no marxismo, buscando proposições para superar os problemas existentes na educação escolar. Era o esboço inicial da pedagogia histórico-crítica.

Para iniciar, podemos situar o “surgimento” da pedagogia histórico-crítica no final da década de 1970 e início de 1980, justamente no momento de término do regime militar, de “efervescência” social, de anistia política, liberdade de imprensa, de luta pela redemocratização da sociedade brasileira. Essa movimentação social e política refletiu no campo educacional, fazendo com que os fenômenos sociais, especificamente os educacionais, se tornassem alvo de profundas reflexões, críticas, efetuadas por diversos educadores que buscavam superar o marco teórico-conceitual até então predominante, adotando uma nova postura metodológica (LOUREIRO, 1996, p. 22-23).

Inicialmente, o termo assumido por Saviani (2011) para denominar essa pedagogia foi “pedagogia revolucionária”, porém, ainda no início da década de 1980, o autor afirmou que o termo “revolucionária” era problemático, uma vez que esse nome só poderia ser adequadamente assumido na superação do capitalismo. Desse modo, limitou-se a nomeá-la, até então, como Pedagogia Dialética, tomando como referência o materialismo histórico-dialético. Pode-se salientar que as principais referências desse arcabouço marxista da pedagogia histórico-crítica estão fundamentadas nos “escritos de Marx, Engels, Lênin, Gramsci”, assim como em “Suchodolski, Snyders, Manacorda, Makarenko e Pistrak” (LAVOURA, 2013, p. 223). Outros autores foram mais bem incorporados posteriormente, como Lukács e os estudiosos da psicologia histórico-cultural.

Todavia, o nome “Pedagogia Dialética” também tinha suas limitações, por gerar possíveis dubiedades em virtude das leituras idealistas, dialógicas e estruturalistas sobre a dialética feitas por diferentes autores. Isso poderia dificultar e confundir o entendimento dessa proposta pedagógica.

Esse foi um dos motivos que levou Saviani (2011a) a cunhar o nome¹⁰ pedagogia histórico-crítica, afastando o termo das dubiedades e aproximando a expressão “crítica” da categoria historicidade, que havia sido desconsiderada pelas teorias crítico-reprodutivistas. Com isso, a denominação “histórico-crítica” representava a constituição dessa pedagogia de forma histórica e crítica, buscando, desde sua gênese, compreender os aspectos educativos e a problemática da formação humana, tendo como referência e centralidade a análise crítica das condições sociais reais e objetivas da educação.

O que posteriormente se convencionou chamar pedagogia histórico-crítica refere-se ao trabalho de um grupo de educadores que, nesta época, se empenhou em compreender os problemas educacionais a partir da determinação das condições materiais da existência humana, ou seja, a partir da referência materialista histórica e dialética (LOUREIRO, 1996, p. 22-23).

Ainda sobre a constituição da pedagogia e de sua denominação, Saviani (2011a) ressalta que essa teoria não pertence a ele, vez que é fruto de um esforço coletivo de estudiosos e pesquisadores que se debruçaram em seu delinear e em sua materialização no ato educativo. Esse movimento de desenvolvimento coletivo da pedagogia histórico-crítica deve ter continuidade para fortalecer e avançar com as proposições dessa teoria pedagógica.

A construção coletiva dessa pedagogia está em andamento tanto no que diz respeito à elaboração teórica, quanto no que diz respeito ao enfrentamento dos problemas postos pela prática no campo educacional. Há muito por ser feito nessas duas direções. Entendo que, ao estudarmos e analisarmos o pensamento de Dermeval Saviani, não podemos adotar a postura cômoda e acomodada de esperar encontrar nesse pensamento toda a teoria da Pedagogia histórico-crítica. Trata-se, isto sim, de buscar elementos a partir dos quais possamos avançar na elaboração de nosso próprio pensamento (DUARTE, 1994, p. 130).

10 O nome surgiu em 1984, quando Saviani ofertou uma disciplina optativa na PUC-SP a pedido de seus alunos, desde então adotou a nomenclatura para a teoria pedagógica.

Nesse processo histórico de constituição contra-hegemônica e coletiva da pedagogia histórico-crítica, reiteramos que a escola é o lócus central de atuação daqueles que se debruçam sobre esse referencial. Saviani (2011) denota que, historicamente, a escola foi sendo institucionalizada como a instância cujo objetivo central era a própria transmissão-assimilação do conhecimento. Antes disso, a escola era secundarizada como espaço de formação auxiliar, pois a principal forma de educação ocorria nas relações sociais em geral.

Todavia, no desenvolvimento do mundo produzido pelos seres humanos e, por conseguinte, da cultura, o saber elaborado passa a predominar sobre o saber empírico, de modo que a educação passa a ser representada predominantemente pela escola na modernidade. Diante desse movimento, a pedagogia histórico-crítica defende que a escola é a forma mais expressiva e adequada de socialização do saber sistematizado nessa particularidade histórica. A escola, portanto, assume um papel singular no processo de humanização e transformação social.

Ainda sobre a motivação para a gênese da pedagogia histórico-crítica, reiteramos que essa é uma teoria pedagógica que surgiu da prática pedagógica para a prática pedagógica, em favor de uma formação mais desenvolvida para os filhos da classe trabalhadora. As elaborações críticas acerca da educação escolar e as condições objetivas da transição democrática no Brasil possibilitaram a elaboração dessa pedagogia como uma possibilidade real de luta por uma educação emancipatória ou, se preferirem, uma educação omnilateral.

CAPÍTULO II

**NOTAS ACERCA DOS
FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS
DA PEDAGOGIA
HISTÓRICO-CRÍTICA**

NOTAS ACERCA DOS FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Os fundamentos filosóficos da pedagogia histórico-crítica sustentam a concepção de ser humano, sociedade e educação dessa teoria pedagógica, os quais são, por essa razão, inalienáveis dos processos pedagógicos e de desenvolvimento do psiquismo (fundamentos pedagógicos e psicológicos). Em Saviani (2011a), aprendemos que tratar da natureza da educação é entender a natureza do próprio ser humano – em um movimento dialético e histórico no qual as relações sociais concretas são produzidas.

Esse processo de formação humana é compreendido pela pedagogia histórico-crítica à luz do marxismo, que sustenta seu arcabouço teórico-metodológico. Por isso, podemos dizer que tratar dos fundamentos filosóficos da pedagogia histórico-crítica consiste em apreender as suas bases marxistas, que constituem sua concepção de educação e de humanidade. O ser humano vem ao mundo como indivíduo singular, mas vem sobre os ombros de gerações passadas, por esse motivo precisa incorporar o legado da sociedade em sua individualidade para se desenvolver como ser social. No entanto, esse processo não ocorre como os seres humanos querem, e sim de acordo com as condições objetivas e históricas de suas vidas.

Neste capítulo, apresentaremos as seções “O desenvolvimento da natureza humana e o trabalho como princípio educativo” e “Luta de classes e a busca pela sociedade dos seres humanos emancipados”, além das seguintes categorias como fundamentos filosóficos da pedagogia histórico-crítica: I) Trabalho e Formação Humana; II) Gênero Humano e Trabalho Educativo; III) Alienação e luta de classes; e IV) Emancipação e Liberdade. Como exposição de nosso objeto, apresentaremos: 1) uma síntese acerca do movimento dialético entre Trabalho e Formação Humana, Trabalho Educativo, Gênero Humano, Alienação, Emancipação e Liberdade à luz dos clássicos do marxismo; e 2) a exposição de algumas elaborações importantes sobre os fundamentos, desenvolvidos por

autores contemporâneos¹¹. É importante reiterar que os fundamentos filosóficos, pedagógicos e psicológicos são indissociáveis, e a escolha dessa ordem de capítulos é meramente didática para nossa exposição.

O desenvolvimento da natureza humana e o trabalho como princípio educativo

*Mas ele desconhecia esse fato extraordinário:
Que o operário faz a coisa e a coisa faz o operário. De
forma que, certo dia à mesa, ao cortar o pão o operário foi
tomado de uma súbita emoção. Ao constatar assombrado
que tudo naquela mesa - Garrafa, prato, facão - era ele
quem os fazia, ele, um humilde operário,
um operário em construção.
(Vinicius de Moraes)*

O ser social institui um novo momento na história, no qual o ser humano é fruto da própria produção humana, em outras palavras, de acordo com Marx e Engels (2012), o ser consciente a respeito da atividade criadora transforma o mundo e se transforma, sendo o ser humano criador da própria humanidade. No processo de produção e reprodução de sua vida, o ser humano estabelece uma espécie de metabolismo com a natureza, a partir do qual transforma a natureza circundante de modo a satisfazer suas necessidades; ao mesmo tempo em que ele próprio é a natureza.

Segundo Marx (2010), a natureza proporciona o local e o campo de atuação transformador do ser humano, que cria o “novo” por meio de sua atividade universal: o trabalho. Dito de outro modo, a natureza é o corpo inorgânico do ser humano, que é orgânico por natureza, isso constitui uma unidade indissociável na qual o ser humano apropria-se da natureza cada vez mais e faz dela uma extensão de seu corpo.

O ato de transformar a natureza intencionalmente para satisfazer as necessidades humanas é denominado por Marx (2013) como trabalho.

11 Denominados por Andrade (2022) como obras de referência no tema Pedagogia histórico-crítica e Educação Física.

O “domínio” da natureza é um domínio subordinado. Nesse sentido, quanto maior a extensão do domínio, maior a subordinação, portanto o processo de subordinação da natureza é naturalmente humano e humanamente natural. Dessa forma, o trabalho corresponde a uma espécie de relação de mediação pela natureza humana ou, como Marx (2010) denomina, um metabolismo entre o ser humano e a natureza, metabolismo esse capaz de produzir as coisas imprescindíveis para a satisfação das necessidades humanas, subordinando a natureza aos seus interesses.

Marx (2010) explicita que as necessidades humanas não são satisfeitas imediatamente por aquilo que é dado pela natureza, por isso o ser humano transforma o mundo de modo intencional, buscando criar os meios para a satisfação de suas necessidades. Nesse processo de trabalho, a natureza é transformada pelo ser humano, que a converte em produções, criações e objetivações humanas. Assim, na busca pela satisfação de suas necessidades, o ser humano transforma a natureza e se transforma dialeticamente, produzindo novas necessidades mais bem elaboradas.

O ser humano, ao criar coisas com valor de uso diverso, pelo trabalho, converte a natureza circundante em uma natureza cada vez mais humana, isso possibilita o desenvolvimento da própria comunidade, que, concomitantemente, humaniza-se em relação ao desenvolvimento genérico humano. Esse processo do trabalho como pressuposto ontológico tem a potencialidade de elevar os seres humanos a patamares ainda mais altos. Nesse contexto, a formação do pensamento teórico dos homens, por exemplo, decorre de relações concretas do ser social, as quais são aprimoradas socialmente nas diferentes gerações e funções psíquicas tipicamente humanas – as quais se complexificaram no decorrer da história.

Ao tratar estritamente da concepção de ontologia, Lukács (1969) assevera que é fundamental a compreensão de ser social suplantada na natureza orgânica, conforme elucidou Marx na dialética entre ser humano-natureza. Entre uma forma mais simples de ser (social) e o nascimento real de uma forma mais complexa, com mediações mais numerosas, verifica-se sempre um salto; essa forma mais complexa é algo

qualitativamente novo, cuja gênese não pode jamais ser simplesmente “deduzida” da forma mais simples.

Esse salto qualitativo complexifica-se no decorrer do tempo, de forma a distanciar constantemente o ser humano da dimensão estritamente natural, tornando-o cada vez mais social, isso é explicado pela categoria central de Marx: o trabalho. Para Lukács (1969), o momento essencialmente separatório é constituído não pela fabricação de produtos, mas pelo papel da consciência, a qual, precisamente aqui, deixa de ser mero epifenômeno da reprodução biológica. O produto, diz Marx, é um resultado que, no início do processo, existia “já na representação do trabalhador”, isto é, de modo ideal. Dessa forma, emana o papel fundamental da consciência na dialética natureza orgânica e humana.

O homem torna-se um ser que dá respostas precisamente na medida em que - paralelamente ao desenvolvimento social e em proporção crescente - ele generaliza, transformando em perguntas seus próprios carecimentos e suas possibilidades de satisfazê-los; e quando, em sua resposta ao carecimento que a provoca, funda e enriquece a própria atividade com tais mediações, freqüentemente bastante articuladas. De modo que não apenas a resposta, mas também a pergunta é um produto imediato da consciência que guia a atividade (LUKÁCS, 1969, p. 5).

A consciência, apesar de fundamental no ato do trabalho, só é exigida diante de uma necessidade de ordem concreta, que move céus e terras para a busca de suas satisfações. Todavia, são necessárias mediações de inúmeras ordens para atingir tal finalidade, as quais transformam ininterruptamente tanto a natureza que circunda a sociedade quanto os homens que nela atuam. O ser humano precisa dessas mediações para realizar suas ações; e, quando toma essas mediações para si, ele põe-se em um processo de desenvolvimento das próprias capacidades no sentido de níveis gradativamente mais altos.

A consciência é condição para o processo do trabalho, à medida que essa capacidade superior humana é constituída pela relação dos seres humanos com o mundo exterior sensível. O processo dialético entre trabalho e formação humana proporciona aos homens a construção de contínuas e sucessivas imagens subjetivas da realidade objetiva em

suas consciências, possibilitando o desenvolvimento das capacidades de compreender e agir no mundo humano.

Em Leontiev (1978), percebemos que a práxis presente no trabalho constitui uma unidade de capacidades psicofísicas dos indivíduos. Podemos dizer o ser humano compreende os segredos da natureza e domina as possibilidades de sua transformação, como uma prévia ideação, do mesmo modo ele também aprende formas e possibilidades de dominar e utilizar o seu corpo na atividade transformadora; sendo que ambas as capacidades são apreendidas por processos educativos.

[...] a invenção do arco e da flecha, graças aos quais os animais caçados vem a ser um alimento regular e a caça uma das ocupações normais e costumeiras. O arco, a corda e a seta já constituíam um instrumento bastante complexo, cuja invenção pressupõe larga experiência acumulada [inclusive no domínio das condutas corporais] e faculdades mentais desenvolvidas, bem como o conhecimento simultâneo de diversas outras invenções [...]. O arco e a flecha foram, para a época selvagem, o que a espada de ferro foi para a barbárie e a arma de fogo para a civilização: a arma decisiva (ENGELS, 2012, p. 39).

No desenvolvimento dialético do metabolismo ser humano e natureza, as atividades e a forma de domínio das ações corporais¹² são complexificadas e sistematizadas, produzindo, assim, manifestações culturais específicas. A execução e contenção intencional de movimentos, as capacidades humanas superiores e os sentidos tipicamente humanos foram estabelecidos em um processo ontológico do ser social. Em outras palavras, as produções do ser humano deram origem ao próprio ser humano.

De modo geral, a natureza humana, assim como os sentidos humanos, é desenvolvida pela relação dialética entre ser humano e natureza, sendo o trabalho o princípio educativo de produção da humanidade, o qual possibilitou e possibilita o desenvolvimento das condutas culturais humanas, a níveis superiores, como órgãos de sua individualidade. Desse modo, as capacidades humanas podem ser desenvolvidas pela apropriação da produção humana acumulada – que, potencialmente,

12 Ações Corporais para Nascimento (2014).

possibilita às atividades dos homens e mulheres evoluírem a níveis cada vez mais livres e elaborados.

O processo de transformação da natureza e do próprio ser humano produziu, no decorrer da história, um acúmulo de produções culturais que constituem o gênero humano. O gênero humano, nesse caso, deve ser entendido como o conjunto de objetivações humanas, de forma que o ser social transfere o seu trabalho para o seu produto, seja material ou não material. Segundo Marx (2010), o gênero humano consiste em um trabalho objetivado em produções de natureza diversa, ao passo que as produções são objetos trabalhados por seres humanos em condições diversas.

Para Marx (2010), a atividade do ser humano de transformar o mundo exterior é concebida como um trabalho vivo, ativo, relativo à ação humana no ato de produção. Mas o objeto de seu trabalho vivo – que também é trabalho coagulado – é fruto de exteriorizações, objetivações da consciência, portanto a coisa em relação a qual o ser humano trabalha é constituída, também, por atividade humana cristalizada, que fora incorporada no objeto como trabalho morto¹³ no decorrer da história. Em função disso, as produções materiais e não materiais possuem trabalho cristalizado, constituindo o acervo de objetivações humanas denominado gênero humano.

Tomemos o seguinte trecho do poema *O operário em construção*, de Vinícius de Moraes: “O operário via as casas, e dentro das estruturas, via coisas, objetos, produtos, manufaturas. Via tudo o que fazia o lucro do seu patrão, e em cada coisa que via misteriosamente havia a marca de sua mão”. Na catarse do operário, elucidamos que em tudo o que o ser humano “põe a mão” cristaliza-se a sua objetivação e se incorpora “a marca de sua mão” como trabalho morto, ou seja, nas produções humanas, temos coaguladas atividades de pessoas que nos precederam.

Assim, então, inferimos que nos produtos “coisas, objetos, manufaturas” há trabalho morto de seres humanos que já foi trabalho vivo anteriormente, no ato de sua criação. Os produtos materiais e imateriais – conhecimento acumulado, por exemplo – advindos do trabalho,

13 O produto do trabalho leva em si o trabalho do ser humano que o criou. Em outras palavras, em toda criação material e não material está presente o trabalho humano, mesmo que seja um trabalho que já aconteceu e agora está cristalizado como trabalho morto.

constituem a vida genérica, pois são também trabalho (coagulado) em sua essência.

As objetivações humanas fundamentais acumuladas no decorrer da história são transmitidas entre as gerações em um processo de produção e reprodução da vida. A apropriação do legado cultural da humanidade ocorre por meio de processos educativos no interior da prática social, onde se estabelecem as condições para que os indivíduos se formem humanamente. Saviani (2011a) nos mostra que o ato de produzir a humanidade em cada indivíduo singular é um processo que acompanha a constituição ontológica do ser social, uma vez que, ao falarmos de educação, estamos tratando sobre a própria formação humana. O estabelecimento do ser social pela apropriação da riqueza humano-genérica consiste em um processo humanamente mediado por outros seres humanos, ou seja, pelas objetivações cristalizadas no mundo humano.

A educação e o trabalho são uma unidade na constituição do ser social, pois a educação é tanto resultado quanto necessidade para o trabalho e, ao mesmo tempo, ela própria é o trabalho, o trabalho educativo. Esse corresponde a um aspecto essencial da natureza e a uma especificidade da educação na pedagogia histórico-crítica, vez que as objetivações culturais da humanidade são transmitidas intencionalmente para promover uma formação humana em suas máximas possibilidades.

O caráter de transformação intencional do trabalho pode ser explicado pela categoria teleologia, que expressa a capacidade do ser humano de antecipar mentalmente as finalidades de seu trabalho e agir para determinados fins de transformação e produção. O trabalho possui sempre uma dimensão teleológica, pois, antes mesmo de ser materializado, já existia na consciência do trabalhador.

A produção da natureza humana pelo trabalho exigiu níveis ainda mais complexos de elaboração teórica e processos educativos para a humanização das novas gerações. Essa complexificação através dos tempos exigiu da humanidade a criação de formas e instâncias cada vez mais adequadas para a humanização, concepção esta que alicerça a categoria trabalho educativo.

O trabalho educativo no tocante à pedagogia histórico-crítica exige a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados

pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos, dialeticamente isso consiste na “descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo” (SAVIANI, 2011, p. 15). Compreendemos o trabalho educativo como uma coisa de muitas propriedades, pois a produção da humanidade nos indivíduos singulares ocorre sempre em múltiplas condições particulares. Na modernidade, a educação escolar aparece como a forma dominante de educação, expressando-se por sua natureza (a formação humana) e pela sua especificidade (a socialização do conhecimento).

Se o trabalho educativo consiste em algo de muitas propriedades, a relação entre indivíduo e realidade concreta certamente é uma delas, pois o ser humano não nasce sabendo se produzir como ser humano, é necessário que ele se enriqueça da cultura acumulada para que se humanize, o que ocorre dentro de condições históricas e particulares. O homem aprende a ser homem nas relações com a produção genérica da humanidade ao mesmo tempo em que precisa aprender a produzir sua própria existência, todavia isso não ocorre da forma como os indivíduos querem, vez que acontece dentro das possibilidades objetivas com as quais se deparam em sua relação com o mundo.

Nos escritos de Marx (1991), compreendemos que o processo de trabalho em comunidades anteriores ao sistema capitalista era confundido com o processo de educação –fato este que é bem distinto na contemporaneidade, na qual a educação acontece principalmente na escola. Em outras palavras, nas organizações pré-capitalistas, os seres humanos aprendiam a produzir e a reproduzir sua existência no próprio ato de produção, que ocorria no seio de sua comunidade. Marx (1991, p. 67) ainda complementa que “a terra é o grande laboratório, o arsenal que proporciona tanto os meios e objetos do trabalho como a localização, a base da comunidade”, assim o trabalho e ações como aprender sobre o trabalho constituíam a individualidade de seus proprietários comunais, ou seja, os membros de uma comunidade produzida e reproduzida pelo trabalho (educativo).

Nesse contexto, tanto nas comunidades anteriores quanto na sociedade capitalista, a transmissão de conhecimentos entre as gerações é condição para a humanização e produção da vida por meio do trabalho. Saviani (2011a), seguindo a tradição marxista, parte da materialidade

histórica para compreender o trabalho educativo na sociedade capitalista, que, diferente das formações comunais anteriores, toma a propriedade privada como primazia e, conseqüentemente, a divisão do trabalho como lógica interna, o que impacta, por sua vez, o próprio trabalho educativo.

Em Marx (2013), vemos que a sociedade capitalista aparece como *uma enorme coleção de mercadorias*, pois a propriedade privada expressa a forma com que uma classe apropria-se da *terra* e utiliza essa apropriação para garantir a dominação sobre outra classe. Ademais, as relações humanas e os produtos do trabalho passam a ser gerenciados pelas relações de trocas (de mercadorias).

Vemos em Marx (2010) que o trabalho aparece tanto como potência quanto como miséria para o trabalhador nesse processo, em outras palavras, apresenta um duplo caráter: como transformação e alienação. Na sociedade do tipo capitalista, o trabalhador é alienado em relação ao seu *trabalho*, aos *produtos* de seu trabalho, ao *gênero humano* e aos demais *seres humanos*. Vejamos o processo de alienação mais de perto.

A alienação engendra uma forma de trabalho deturpada, contrária ao desenvolvimento das potencialidades humanas, que ocorre no interior do sistema capitalista de produção. A alienação designa a forma mutilada da objetivação, na qual o ser humano exterioriza-se de um modo que impede o seu desenvolvimento (MARX, 2010). O trabalho alienado impede o ser humano de se objetivar-subjetivamente ou se subjetivar-objetivamente.

A alienação é entendida por Marx como a relação contraditória do trabalhador com o produto de seu trabalho no contexto do trabalhador com o ato de produção, com o gênero humano e com os outros seres humanos. Portanto, consiste em um processo de objetivação que torna o ser humano estranho a si mesmo, aos outros homens e ao ambiente em que vive: “A apropriação surge como alienação, e a alienação como apropriação” (MARX, 2010, p. 122).

O trabalho alienado é intrínseco ao capitalismo, visto que essa forma de organização econômica da sociedade de mercadorias leva a uma dominação cada vez maior do trabalhador e de seu trabalho. Marx (2010) procurou mostrar que, pelo trabalho alienado, o trabalhador não se identifica com o processo do seu trabalho, não participa do planejamento e nem domina a totalidade de seu ofício, seu trabalho não mais lhe pertence e, conseqüentemente, não mais se reconhece nele.

Portanto, não é coincidência quando alguém tem um estranhamento sobre aquilo que está fazendo como trabalhador no momento em que o seu trabalho aparece como coisa externa e distinta do seu desejo, isso significa que sua atividade vital está sendo expropriada por outrem, essa é a *primeira dimensão* do trabalho alienado¹⁴.

A *segunda dimensão* do trabalho alienado é a separação do trabalhador do produto de seu trabalho – de tal modo que o indivíduo não usufrui e nem se sente reconhecido naquilo que produziu. O trabalhador que a tudo produz é furtado de tudo, haja vista que não tem acesso as suas criações e nem mesmo se reconhece como criador delas.

À medida que há uma alienação do ser humano com a natureza, o seu trabalho e os produtos de seu trabalho intensificam-se, assim a sua humanidade passa a ser cada vez mais individual, pois ele se separa da vida genérica. Nesse contexto, emana a *terceira dimensão* da alienação, a separação do ser humano do gênero humano, uma vez que o ser humano não se reconhece como ser social, só se vê no plano individual, não se enriquece, muito menos incorpora o patrimônio e as conquistas universais das gerações passadas, tornando-se mais e mais desumanizado. O trabalho alienado faz do ser genérico um ser alheio ao trabalhador, porque ele é furtado das possibilidades de desenvolvimento livre e universal.

Por fim, a *quarta dimensão* do trabalho alienado expressa-se nas relações entre os seres humanos, de modo que um homem ou mulher não se reconhece nos outros homens e mulheres, dessa maneira, conseqüentemente, as relações sociais são desumanizadas. Marx (2013), utilizando suas famosas alegorias, mostra-nos que Pedro só se reconhece como ser social em Paulo, pois cada homem leva em si a humanidade dos demais indivíduos que compõem a sociedade, os quais produzem o mundo dos seres humanos coletivamente. Por conseguinte, Pedro é Paulo e Paulo é Pedro; no entanto, em decorrência do trabalho alienado, nem Pedro é Paulo e nem Paulo é Pedro, os seres humanos são alienados em relação uns aos outros e às coisas, assim tomam a centralidade das relações entre os homens nessa particularidade histórica.

Após compreendermos a categoria alienação, podemos retomar as contradições da formação humana no capitalismo. A partir disso, é

14 Ser humano expropriado do ato de seu trabalho (Transformação intencional da natureza em busca da satisfação de uma necessidade) (MARX, 2010).

admissível dizer que a questão da formação humana, em suas máximas possibilidades, é *obstacularizada* na sociedade das mercadorias, na qual o trabalho – que é a atividade vital – aparece alienado ao ser humano.

Uma outra obstacularização a ser destacada no processo de formação humana diz respeito ao fato de que o conhecimento e a educação também assumem a forma de mercadoria nessa sociedade. Segundo Marx (2010), a mercadoria, na condição de produção humana, possui o seu valor de uso como qualidade para a satisfação de necessidades e, ao mesmo tempo, o seu valor de troca como qualidade para ser vendida/trocada por um equivalente, o qual, na atualidade, corresponde predominantemente ao dinheiro – concebido como o equivalente universal no capitalismo. Todavia, a mercadoria, ao ser produzida, já engendra o valor de troca de forma a ocultar o seu real valor de uso.

O que acontece nos processos educativos relativos ao modo de produção capitalista é que as relações sociais aparecem de forma *fetichizada* – como se as coisas produzidas pelos homens e mulheres tivessem vida própria, passando a dominar os próprios homens e mulheres. Marx (2013), em crítica ao fetichismo, evidencia que o mercado é o lugar aonde as mercadorias vão para serem trocadas, em alusão à vida própria que as coisas parecem assumir nessa particularidade histórica, escondendo aquilo que realmente as determinam, que são produtos do trabalho humano. Nesse processo de fetichismo, a relação de trabalho inverte-se, sendo que, ao invés de o ser humano produzir coisas para satisfazer suas necessidades, são as coisas que se apresentam no mercado como produtoras de necessidades humanas.

Em outras palavras, a mercadoria, ao ser produzida, já contém uma intencionalidade de ser trocada, e não de possuir um valor de uso para satisfazer necessidades de natureza diversa¹⁵, ela é criada para *prometer uma satisfação* que não será capaz de cumprir. Nos processos escolares, presentes nas relações sociais alienadas, ocorre um movimento similar, no qual as relações sociais entre os seres humanos são apresentadas como relações entre as coisas, de modo a exaltar o que está na *moda ou adequado ao mercado*, em detrimento do *papel social da escola ou do conhecimento de caráter universal*, mais adequados a uma formação humana plena de sentidos. Sem o conhecimento sistematizado, a compreensão da realidade

15 Ver capítulos I e II de *O Capital*, principalmente os tópicos referentes ao debate sobre valor de uso e valor de troca (MARX, 2013).

de forma mais fidedigna é ainda mais obstacularizada, intensificando, assim, a alienação.

Destarte, apesar do acervo de formas e manifestações humano-genéricas existentes, na particularidade histórica do capitalismo, o ser humano “se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza o produz”, vez que com a “valorização do mundo das coisas aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens” (MARX, 2010, p. 80). Como diria o poeta da música popular brasileira, Belchior, em sua canção *Paralelas*, dentro do “escritório em que eu trabalho, fico rico, quanto mais eu multiplico, e diminui o meu amor”. A tendência da valorização do valor de troca e das relações entre as coisas caminha em direção oposta à valorização do mundo dos seres humanos e de tudo que representa a humanidade em suas potencialidades.

O ser humano é impedido de desenvolver-se em suas máximas capacidades no capitalismo, tornando-se cada vez mais desumanizado – como uma engrenagem na reprodução do grande capital.

Ora, essa divisão dos homens em classes irá provocar uma divisão também na educação. Introduce-se, assim, uma cisão na unidade da educação, antes identificada plenamente com o próprio processo de trabalho. A partir do escravismo antigo passaremos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não-proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho (SAVIANI, 2007, p. 155).

Nessa altura, ao tratar da ascensão da burguesia como classe dominante, podemos reiterar outra propriedade do trabalho educativo: a origem da escola como instância mais perspicua de educação, tendo surgimento na educação de “homens livres”. O termo perspicuo, aqui empregado, tem sentido de nitidez, pois a escola é o espaço criado especificamente para a socialização do conhecimento, que outrora acontecia ocasionalmente nas relações de trabalho entre seres humanos (comunidade) e natureza. Para Saviani (2011a), a escola e o trabalho educativo possuem uma especificidade – elementar no desenvolvimento

cultural – que, por consequência, concorre ao desenvolvimento humano geral.

A especificidade do trabalho educativo corresponde à socialização dos conhecimentos sistematizados na educação escolar, e o que se busca na pedagogia histórico-crítica é a socialização da produção científica, artística e filosófica mais desenvolvida aos filhos da classe trabalhadora, em coerência com a natureza humanizadora da educação supracitada em Marx (2010). A natureza da educação é um processo de trabalho gerado na escola por meio da produção de uma categoria muito singular, o não material, o qual, para Saviani (2011, p. 12), diz respeito às “ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades [...] trata-se da produção do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana”.

Outra propriedade do trabalho educativo refere-se à produção de valor (qualidade de satisfação de necessidades), já mencionada anteriormente. Para Marx (2010), o trabalho é movido por necessidades, convertendo intencionalmente a natureza (circundante ou humana) para satisfazer tais aspirações, ou seja, produz bens para sua satisfação. O trabalho educativo situa-se como trabalho não material, sendo que sua produção coincide com a produção do saber, diferentemente de um engenheiro eletrônico, que cristaliza seu trabalho na produção de um computador, assim, no trabalho educativo, o professor “não pode separar-se do ato e produção” (MARX *apud* DUARTE *et al.*, 2011 p. 43).

O trabalho educativo, na educação escolar, produz o saber sistematizado, o saber objetivo que compõe o acervo cultural da humanidade, no qual o seu consumo ocorre, também, no ato de sua produção, daí a relação indissociável entre professor e aluno. O professor parte do que há de mais desenvolvido para o processo de ensino, enquanto o aluno, como sujeito essencial do processo, apresenta as possibilidades nas relações de aprendizagem, compondo uma unidade entre ensino-aprendizagem.

Na pedagogia histórico-crítica, compreendemos que a produção da humanidade é o principal valor de uso do trabalho educativo, no contexto escolar, ocorrem por meio da transmissão-assimilação de conhecimentos mais desenvolvidos, incidindo na elevação dos filhos da classe trabalhadora a outros patamares intelectuais. Portanto, reiteramos

que existe um movimento dialético entre educação e trabalho essencial para compreender a categoria formação humana.

Luta de classes e a busca pela sociedade dos seres humanos emancipados

*Acaso en esta primavera no florezcan los rosales,
pero florecerán en la otra primavera. Acaso en la otra
primavera todavía no florezcan los rosales... Pero
florecerán en la otra primavera.*
(Dulce María Loynaz)

Diante da intensa luta de classes no interior da escola, o projeto histórico da pedagogia histórico-crítica assume como objetivo a garantia de uma formação para além da unilateralidade capitalista em busca da real emancipação humana. Para Saviani (2012b, p. 80), essa teoria pedagógica coloca-se além das existentes, “habilitando-se a enfrentar os desafios postos à educação pela sociedade atual, para além do horizonte do capitalismo e da sua forma social correspondente, a sociedade burguesa”. Por isso, para um projeto histórico de emancipação humana, é preciso produzir condições que viabilizem a construção de uma sociedade na qual as relações de dominação entre os homens possam ser superadas.

A pedagogia histórico-crítica busca a formação plena de todos os sentidos humanos por meio do trabalho educativo, mesmo nas estreitas possibilidades do capitalismo. A formulação marxiana sobre educação omnilateral compreende três dimensões – Educação intelectual, Educação corporal e Educação tecnológica – e deve corresponder a um processo graduado e progressivo para sua educação formal. Segundo suas formulações, o “trabalho produtivo pago com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica podem elevar a classe operária acima das classes burguesa e aristocrática” (MARX; ENGELS, 1983, p. 60).

Temos clareza de que nessa particularidade histórica não é possível o desenvolvimento pleno das capacidades humanas (omnilateralidade),

mas, apesar dos obstáculos da sociedade capitalista, é preciso promover condições emancipatórias para sua superação.

A supressão da propriedade privada constitui, desse modo, a emancipação total de todos os sentidos e qualidades humanas. Mas só é esta emancipação porque os referidos sentidos e propriedades se tornaram humanos, tanto do ponto de vista subjetivo como objetivo. [...] A mais bela música nada significa para o ouvido completamente não musical (MARX, 2010, p. 142).

A supressão da propriedade privada é uma necessidade e condição para a emancipação total dos sentidos e qualidades humanas na construção de uma outra sociedade. Mas essa emancipação só é possível porque os referidos sentidos e propriedades tornaram-se humanos, tanto do ponto de vista subjetivo como do objetivo. Assim como Marx (2009, 2010), defendemos que a mais bela música nada significa para o ouvido completamente não musical, assim como uma sociabilidade pautada no coletivo não faz sentido para seres humanos não coletivos. A produção de uma outra formação humana exige o desenvolvimento de uma outra sociabilidade, do mesmo modo que outra sociabilidade só será possível pela formação de indivíduos com sentidos cada vez mais desenvolvidos, livres e que atuem com esse propósito.

Por isso, a prática educativa deve ter competência política e compromisso técnico, pois “não se faz política sem competência e não existe técnica sem compromisso” (SAVIANI, 2011a, p. 46). Em outras palavras, é preciso manter o olhar na luta pela superação do capitalismo e, concomitantemente, contribuir para a instrumentalização da classe trabalhadora, dando condições para que os indivíduos possam agir nesse processo. Nas palavras de Duarte (2012), a revolução possui um caminho coletivo que requer a busca de compreensão das mediações entre o presente e o futuro a longo prazo, onde a emancipação humana poderá ser plena.

Segundo Marx e Engels (2012), com a superação do capitalismo, homens e mulheres superam o reino das necessidades, caminhando em direção ao reino da liberdade. No entanto, mesmo antes da revolução, seu trabalho, ainda no reino do capital, é potencialmente livre, em uma constante busca pela satisfação das necessidades. Furtado (2012, p. 69) evidencia esse duplo caráter da liberdade, uma vez que a liberdade não é

oposta à necessidade do trabalho, mesmo nos limites do capitalismo, pois a liberdade deve ser considerada, simultaneamente, como possibilidade de escolha do sujeito empírico e como constituição do sujeito histórico, na condição de ser social.

O ser social é potencialmente livre, pois diante das necessidades apresentadas pelo mundo objetivo pode compreendê-las e fazer escolhas para melhor satisfazê-las no seu processo de constituição. A esse respeito, do trabalho como liberdade, em uma crítica à compreensão de Adam Smith de um caráter apenas negativo do trabalho, como uma espécie de “maldição” e, ao contrário, um caráter de liberdade atribuído ao “repouso”, Marx (2011c, p. 509) afirma que “a própria medida do trabalho aparece dada externamente pelo objetivo a ser atingido e pelos obstáculos a serem superados para sua consecução. A. Smith sequer suspeita, porém, que essa superação de obstáculos é em si uma atividade da liberdade” (FURTADO, 2012, p. 69).

Duarte (2016b), nessa mesma compreensão dialética de liberdade, reitera que a efetivação da liberdade humana só será alcançada por meio da superação do capitalismo, mas a *superação do capitalismo só pode ser alcançada por condições materiais e práticas de liberdade da classe trabalhadora*. Segundo Marx (2010), a emancipação completa de todas as qualidades e sentidos humanos só será possível pela própria produção desses sentidos e propriedades humanas.

Gramsci (2011, 2008), mostra-nos que o trabalhador precisa apropriar-se do existente para ter condições de buscar a emancipação, dominando mecanismos essenciais para sua conduta. A pedagogia não deve tentar escravizar ou dogmatizar um povo, e sim dar os instrumentos para que ele supere a escravidão historicamente estabelecida nas condições objetivas da vida. Segundo Gramsci (1999, p. 87), é necessário “que exista uma luta a respeito, e essa luta é precisamente a condição para que os netos e bisnetos [...] sejam libertados da escravidão e sejam educados segundo a pedagogia moderna”, por meio dessa resistência será possível atingir um período superior de sociedade e pensamento.

Para Gramsci (1999) é preciso assumir uma dialética real, que compreende a história como práxis, situando a prática social sob os pés dos indivíduos, que agem como sujeitos conscientes na história. Conforme essa concepção, não se separa história e filosofia, pois, nas

contradições do agir consciente sobre as condições objetivas, surgem as lutas sociais como práxis na ação humana.

Sobre a questão da relação da filosofia e da história do mundo dos seres humanos, Gramsci (1999) ressalta que todos os homens são filósofos, devendo ser desmistificada a noção da filosofia como algo extremamente difícil e possível apenas para determinada categoria (cientistas). Para o autor, a “filosofia” está presente no cotidiano das relações sociais de certa forma, seja pela (1) linguagem – conjunto de noções conceituais empregadas nas palavras; (2) senso comum e condutas morais; e/ou (3) nas manifestações sacropopulares, muitas das vezes denominadas como folclore. Em Gramsci (1999), vemos que essa forma peculiar de tratar tal “filosofia”, que se faz presente na vida das pessoas em geral, é denominada como “filosofia espontânea”, a qual possui características peculiares e limites.

Para Gramsci (1999), esse momento de espontaneidade acerca da concepção e ação no mundo é um primeiro momento, devendo-se passar para um segundo momento referente à consciência crítica. Trata-se de superar a maneira desagregada e ocasional de concepção e ação no mundo, formada prioritariamente pelas instâncias educativas de senso comum, folclóricas e ideológicas. Suprassumir esse primeiro momento é conseguir tomar a história para si, desenvolvendo uma concepção de mundo materialista, dialética e crítica; e, de uma maneira consciente, participar ativamente na produção da história do mundo, inclusive em suas contradições, porém sem mais ocupar um lugar de passividade e servidão.

O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que é realmente, isto é, um “conhece-te a ti mesmo” como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços acolhidos sem análise crítica. Deve-se fazer, inicialmente, essa análise. Não se pode separar a filosofia da história da filosofia, nem a cultura da história da cultura. No sentido mais imediato e determinado, não se pode ser filósofo — isto é, ter uma concepção do mundo criticamente coerente — sem a consciência da própria historicidade, da fase de desenvolvimento por ela representada e do fato de que ela está em contradição com outras concepções ou com elementos de outras concepções (GRAMSCI, 1999, p. 94-95).

É preciso conhecer a história (como produção humana acumulada) para se ter uma concepção de mundo crítica e coerente com a realidade, ou seja, é preciso dominar as conquistas humanas historicamente desenvolvidas para superar a espontaneidade de uma concepção de mundo limitada e incoerente com o real. Gramsci (1999) ilustra esse processo de formação da consciência filosófica pelo exemplo da linguagem, que, para ele, carrega sempre uma concepção de mundo e elemento de uma cultura, sendo que os indivíduos que dominam um dialeto (portanto concepção de mundo e cultura) de uma única província terão limitações e restrições a essa localidade. Deve-se, por esse motivo, possibilitar no mínimo que esses indivíduos conheçam a grande língua nacional em sua complexidade e riqueza, colocando-se em contato com uma produção que leva em si a história mundial objetivada, para que seus interesses e necessidade sejam universais, extrapolando a imediatez do singular.

Tomar a história para si não significa fazer descobertas individuais ou aprender sozinho sobre o mundo, pelo contrário, indica que é preciso “difundir criticamente verdades já descobertas, ‘socializá-las’ por assim dizer; e, portanto, transformá-las em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral” (GRAMSCI, 1999, p. 95-96). A partir dessas verdades (conhecimentos) já existentes, pode-se criar o novo. Todavia, reafirmamos que, diante da sociedade de classes e a da privação desses conhecimentos da história, mais vale conduzir a grande massa de trabalhadores a pensar criticamente a realidade do que enaltecer “descobertas” individuais (que se mantêm como propriedade privada de uma classe).

Nessa mesma compreensão gramsciana, Saviani (2011a, 2012) destaca uma dimensão dialética da categoria liberdade como elemento importante para a educação escolar e para a formação dos indivíduos. Não é possível criar e transformar sem dominar certos processos que são pressupostos para essa ação, a escola pode contribuir para um movimento de incorporação dos instrumentos necessários para que a classe trabalhadora atinja níveis nos quais os seus atos sejam praticados com liberdade, de forma automatizada pelo seu domínio.

Essa é a compreensão gramsciana de automatismo, pois o indivíduo pode fixar certas técnicas pelos processos educativos, incorporando-as de forma que elas passem a integrar o seu próprio ser social. Saviani

(2011a) utiliza os exemplos do ato de dirigir um carro e da escrita como processos de automatismo. Tanto o ato de dirigir um carro quanto o ato de escrever exigem domínio de mecanismos complexos, os quais são apropriados por processos educativos que requerem esforço e concentração, uma vez que somente quando se alcança o nível no qual os atos são praticados automaticamente torna-se possível adquirir condições de agir com liberdade.

Em Saviani (2007), compreendemos que a classe trabalhadora foi historicamente furtada do acesso às produções mais ricas da humanidade; e isso contribuiu para a manutenção da burguesia como classe dominante. Para o autor, é imprescindível que os trabalhadores dominem aquilo que os dominantes já dominam, a fim de que tenham condições de compreender e lutar por seus interesses. Quanto mais os trabalhadores se enriquecerem de elementos teórico-práticos, mais terão condições de buscar sua liberdade.

O debate estabelecido em Saviani (2007) tem como base uma compreensão gramsciana de educação. Gramsci (2011), ao evidenciar a importância de uma educação rigorosa e rica para os filhos dos trabalhadores, evidencia que esse é um objetivo necessário para as escolas das camadas populares. Gramsci (2011) ainda ressalta que a escola básica deve proporcionar avanços nas capacidades dos alunos, fazendo com que dominem elementos como a leitura, a escrita, as línguas e o pensamento lógico, de uma forma que sejam incorporados a sua vida. Para o autor, isso exige objetividade e diretividade, que inclusive pode levar a um *tirocínio psicofísico* de tanto esforço na atividade de estudo, mas também pode proporcionar condições de um agir cada vez mais livre.

A liberdade, nesse contexto, significa dominar os mecanismos teórico-práticos, fazendo com que estes sejam apropriados, incorporados e internalizados como parte constitutiva de cada indivíduo. Tendo em vista essa compreensão de Saviani e Gramsci, podemos dizer que o *conhecimento é condição para a liberdade*, uma vez que, para ser livre, é preciso incorporar as produções humanas como uma espécie de segunda natureza, apropriando-se daquilo que era externo como um elemento interno.

Sobre a segunda natureza, entendemos que o indivíduo passa por um processo de insistência e atinge um nível superior de incorporação

dos elementos culturais, que parecem ser inatos/naturais, mas foram apropriados historicamente e ontologicamente, incorporando sua individualidade. Saviani (2011a, p. 19) afirma que “a expressão segunda natureza parece-me sugestiva justamente porque nós, que sabemos ler e escrever, tendemos a considerar esses atos como naturais”, e ainda acentua que nós os praticamos com tamanha naturalidade que sequer conseguimos nos imaginar desprovidos dessas características.

Os processos de automatismo, ou seja, a constituição da segunda natureza, são importantes para se pensar a busca pela liberdade e o ensino dos conteúdos escolares. Tomemos alguns exemplos: Um praticante de basquete que passa a dominar o ato de driblar sem se preocupar com o movimento específico das mãos ou um capoeirista que mantém a ginga em situação de imprevisibilidade de fusão ataque e defesa, bem como um ginasta que executa movimentos acrobáticos em uma sequência artística intencional, expressam situações de desenvolvimento da segunda natureza, específicas na Educação Física. A transmissão do patrimônio humano-genérico a fim de que os indivíduos assimilem esses elementos como segunda natureza é um dos objetivos da educação escolar, que assume um papel importante no processo de busca pela liberdade.

Um diálogo com a produção recente: o que os autores contemporâneos têm a dizer?

Trabalho e Formação Humana

Nesta seção, tomaremos os trabalhos de alguns autores importantes no debate que, segundo Andrade (2022), destacam-se por suas sólidas apropriações: Nascimento (2014), em sua tese intitulada *A atividade pedagógica da Educação Física: a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal*; Lavoura (2013), em sua tese *Cultura corporal e tempo livre em áreas de reforma agrária: notas acerca da educação escolar e da emancipação humana*; Sampaio (2013) em sua dissertação de título *A Educação Física e a perspectiva histórico-cultural: as apropriações de Vigotski pela produção acadêmica da área* e Martins, A. (2013), no capítulo intitulado *Sobre a função e especificidade da educação escolar no mundo contemporâneo*, publicado no livro *Educação Física e*

Pedagogia histórico-crítica. Vejamos mais de perto, o que esses estudos têm a dizer.

O trabalho é a categoria fundante, pois é por ele que o ser humano produz os bens materiais e não materiais para a sua existência, assim como produz seus próprios sentidos e capacidades humanas. Do mesmo modo, vemos que o debate da pedagogia histórico-crítica sobre a produção da natureza humana também foi incorporado de maneira geral.

Lavoura (2013), Martins, A. (2013), Nascimento (2014) e Sampaio (2013), apropriam-se da categoria teleologia para explicar como o ser humano antecipa idealmente sua atividade como um planejamento prefigurativo para o direcionamento de sua intencionalidade. Esses autores apresentam as razões pelas quais a capacidade teleológica do ser humano é importante na produção e socialização da cultura.

Lavoura (2013), em diálogo com Saviani (1980), salienta que os seres humanos produzem as condições materiais por meio do trabalho (agricultura, indústria, trabalho produtivo em geral), bem como as formas não materiais (ideias, valores, costumes e instituições), que são inseparáveis na realidade concreta. À medida que o ser humano produz suas condições de vida e satisfaz suas necessidades, ele adquire outras cada vez mais elaboradas e refinadas no sentido de representarem necessidades sociais.

Lavoura (2013), à luz de Saviani (2007) e Duarte (2013; 2003), evidencia que a atividade vital ocorre de forma intencional, previamente planejada e consciente, por meio de instrumentos. Sobre a característica humana de prévia ideiação, o autor, pautado em Lukács (2005), enfatiza que a teleologia é o início da atividade de trabalho do ser social como uma “ação pré-figurativa (no plano da consciência)” (LAVOURA, 2013, p. 27).

Martins, A. (2013), assume a relação entre trabalho e formação humana para acentuar que, no tocante à pedagogia histórico-crítica, os alunos não devem absorver conteúdos tal qual é ensinado na escola tradicional, mas devem compreender os nexos do processo e a relação contraditória entre conhecimento sistematizado, trabalho e prática social. Para o autor, é preciso “reestabelecer onexo orgânico entre vida/trabalho e educação” (MARTINS, A., 2013, p. 40). A compreensão de Martins, A. (2013) sobre trabalho e educação é a base para os demais capítulos do livro de Reis *et al.* (2013a), sendo este o capítulo com as

formulações mais aprofundadas acerca dos fundamentos filosóficos da pedagogia histórico-crítica.

Nascimento (2014) parte do debate sobre a criação de instrumentos em Marx (2013) para evidenciar que o ser humano, ao criar o novo, exige que ele próprio desenvolva novas capacidades e condutas para o domínio de sua produção. Desse modo, ao criar instrumentos para o trabalho, ele deve aprender as formas mais avançadas de seu manuseio, transformando, assim, sua própria conduta e criando instrumentos teóricos.

Nascimento (2014), partindo de Engels (2004), dispõe que, na fase superior do estágio selvagem referente ao desenvolvimento da sociedade, a criação do arco e flecha foi um marco, surgindo como um instrumento próprio para o combate e a caça, o que acabou acarretando a necessidade de a própria comunidade desenvolver suas técnicas corporais para dominá-lo. A partir da relação entre uso dos instrumentos e modificação das condutas humanas, Nascimento (2014) salienta o caráter ontológico da aquisição de ações corporais e demais capacidades humanas superiores.

Segundo Nascimento (2014), em diálogo com Engels (2004), a aquisição de ações corporais voltadas para uma determinada finalidade é o cerne do estudo da relação de domínio da própria ação corporal, pois o ser humano age na natureza por suas ações corporais, de modo consciente e voluntário, em uma sequência de movimentos previamente ideados. Nascimento (2014) traz um elemento específico para se pensar a relação trabalho e educação: o controle da própria ação corporal como conduta humana superior.

Em diálogo com a teoria da atividade, Nascimento (2014) explica que as ações corporais (como movimentos intencionalmente realizados para determinados fins) são faculdades propriamente humanas, desenvolvidas no intercâmbio entre ser humano e natureza. O ser humano, pelo trabalho, domina conscientemente novas formas de se utilizar certas técnicas – a cada objetivo a ser alcançado pela atividade transformadora e a cada motivo social, o ser humano é impulsionado a transformar-se (inclusive em sua conduta corporal).

Nascimento (2014) evidencia que o ser humano supera o caráter meramente biológico no processo de desenvolvimento de condutas tipicamente humanas, produzindo dimensões sociais de ordem

proporcionalmente mais bem elaborada. Para analisar isso, a autora ressalta que os homens não nascem com a capacidade de apreciação artística, uma vez que essa faculdade é aprimorada por meio da sua relação com outros homens e com o mundo exterior sensível, mediada, portanto, pela produção cultural acumulada.

Na tese de Nascimento (2014), em diálogo com Vazquez (1978), ainda podemos destacar o exemplo da arte como produção humana mais elaborada e do jogo como produção humana que tem como valor satisfazer necessidades de ordem social. O jogo e a arte, ao serem analisados em sua origem, possuem finalidades similares, as quais, para a autora, consistem na necessidade de reprodução não utilitária das relações sociais. Ou seja, o valor de uso dessas objetivações humanas está na dimensão lúdica e estética de fruição, e não na produção prática e imediata quanto às necessidades cotidianas. No entanto, por serem produtos diferentes da atividade humana, representam tipos diferentes de relações sociais produzidas no decorrer da história.

O debate sobre a criação de instrumentos pelo trabalho e o desenvolvimento das faculdades tipicamente humanas também aparece em Sampaio (2013). O autor analisa as condutas culturais a partir de suas especificidades, costumes, códigos, princípios etc. Pautando-se em Marx (2013) e Vigotski (1995), ele afirma que o ser humano, ao agir sobre a natureza, cria instrumentos para mediar sua ação, sendo que, do mesmo modo que existe essa necessidade no plano material, um trabalho mais bem elaborado exige a criação de instrumentos psíquicos para mediar sua relação com o mundo e orientar sua conduta.

Assim, no processo do trabalho, o ser humano cria signos culturais que servem como meios para sua atividade, ou seja, os signos são, concomitantemente, produções humanas e instrumentos mediadores para a atividade criadora. Sampaio (2013), a partir de Vigotski (2000), evidencia que os signos expressam diferentes sistemas artificiais de sinalização e regulação da atividade humana, sendo uma dessas expressões essenciais: a linguagem. A linguagem, para Sampaio (2013), corresponde a um complexo organizado de signos que compõem, a priori e externamente, o patrimônio cultural da humanidade e, quando apropriado, constituem internamente os órgãos da individualidade.

Segundo Sampaio (2013), a linguagem é uma produção humana advinda da necessidade dos homens quanto a se comunicarem no trabalho, ou seja, é fruto da relação metabólica entre ser humano e natureza no decorrer da história. A linguagem, ao ser apropriada pelos indivíduos, possibilita que eles adquiram a capacidade de representar objetos mentalmente e, ao mesmo tempo, verbalizá-los.

Taffarel (2016) também apropria-se do debate sobre a teoria da atividade, estabelecendo um diálogo específico com a psicologia histórico-cultural, salientando que a prática coloca em evidência as formas universais do ser como um sistema estruturado de conversões intrapsíquicas e de relações coletivas. Portanto, a ação consciente do ser humano na realidade consiste em uma ação que acontece mediante as relações em sociedade. Embasada em Leontiev (1978, 2004), a autora evidencia que a atividade prática não só produz o caráter objetivo das coisas no mundo exterior, como também produz a objetividade das necessidades – de emoções e dos sentidos – demonstrando que as finalidades da ação humana não são individuais ou abstratas, e sim constituídas por relações coletivas e objetivas (existentes na realidade concreta).

Taffarel (2016) elucida que é nesse processo de atividade prática em sociedade que o indivíduo humaniza-se. Embasada em Vigotski (1996), a autora salienta que o processo de formação humana tem ênfase na aquisição de funções psíquicas superiores, que ocorre sempre em dois momentos, sendo o primeiro relativo às relações em sociedade, e o segundo à consciência dos homens. Para a autora, pode-se dizer que a formação humana ocorre em um movimento entre o interpessoal (relações sociais) e o intrapsíquico (no interior do indivíduo).

Nesse processo de trabalho e educação, Taffarel (2016) evidencia que os seres humanos vão desenvolvendo capacidades superiores, tais como atenção voluntária, a memória lógica, a formação de conceitos etc. No movimento do externo para o interno, o ser humano constitui-se como ser social, impactando suas condutas e funções e requalificando suas possibilidades de atividade prática.

Já Silva (2013), também assumindo a perspectiva ontológica de análise, reconhece que a formação humana pode ser compreendida como sinônimo de educação, pois ela acontece em um processo marcado,

sobretudo, pela transmissão e assimilação do conjunto de produções humanas, pelas gerações. O autor, à luz de Lukács (2012), ressalta que essa noção é importante para se compreender o movimento de ampliação genérica do ser humano pela apropriação da cultura, que possibilita o processo de formação humana a patamares cada vez mais elevados, no sentido de superar a cotidianidade das relações sociais.

Gênero Humano e Trabalho Educativo

Segundo Nascimento (2014), em diálogo com Marx (2010), Marx e Engels (1999) e Vigotski (1997), as produções humano-genéricas são criações humanas que representam a universalidade do ser, existente nos produtos de seu trabalho. Portanto, nas criações, os fenômenos e as atividades humanas estão presentes de modo objetivado, sendo o patrimônio humano-genérico construído pelas gerações precedentes.

Em Nascimento (2014), o indivíduo singular está em constante processo de apropriação das objetivações do gênero humano, enriquecendo-se e constituindo-se como ser genérico.

As capacidades humano-genéricas, objetivadas como possibilidade nas diversas atividades humanas (na ciência, na arte, na filosofia, no esporte etc.) e sintetizadas sob a forma de conceitos teóricos, devem ser apropriadas por cada sujeito, estudantes e professores, como condição indispensável para os seus processos de humanização. Desta maneira, a atividade pedagógica deve elaborar ações que possam contribuir para a superação da forma hegemônica a partir da qual estabelecemos nossas relações com as atividades humanas em nossa sociedade: a forma empírica (NASCIMENTO, 2014, p. 16).

Nascimento (2014), ao tratar da dialética entre objetivação e apropriação, ressalta que nem todas as formas de ação humana no mundo são objetivações, pois uma objetivação diz respeito a uma produção da dimensão humano-genérica na natureza. Por isso, a autora enfatiza que a objetivação corresponde ao processo em que o trabalho humano adquire uma existência objetiva, ou seja, as capacidades e conquistas do indivíduo são incorporadas aos produtos de seu trabalho. Assim, quando o ser humano objetiva-se nas coisas do mundo, essas coisas

são humanizadas; e esse é um processo fundamental para a produção e reprodução da vida.

Nascimento (2014), com base em Marx (2010), Saviani (2011a), Duarte (2013) e Leontiev (1978), parte do debate sobre objetivação e apropriação para destacar o caráter ontológico do trabalho educativo. A autora reconhece que o trabalho educativo na modernidade expressa-se de modo mais desenvolvido na escola – e isso é um determinante para a relação objetivação-apropriação nessa particularidade histórica. Na educação escolar, as disciplinas identificam e sistematizam as objetivações humano-genérico essenciais em cada fenômeno que constitui seu objeto de ensino, elaborando as formas mais adequadas para a sua transmissão em um método pedagógico.

Nascimento (2014), embasada em Davidov (1988), Leontiev (1978, 2004), Vigotski (1995) e Saviani (2011a, 2005), ao se aprofundar no debate acerca do trabalho educativo, enfatiza o caráter intencional e sistematizado, evidenciando que sua compreensão sobre a “transmissão” de conhecimento diz respeito a um princípio ontológico, situando-se para além da questão didática. Para que as novas gerações humanizem-se, é necessária a transmissão daquilo que já foi produzido pelo gênero humano.

O processo de transmissão das capacidades humano-genéricas é um processo educativo que, nas relações sociais em geral, pode acontecer de modo intencional ou espontâneo, pelos traços essenciais ou empíricos das atividades humanas, de forma explicitamente ou implicitamente mediada por outro indivíduo mais experiente, o que se estabelece ou não de maneira institucionalizada. A escola como espaço de educação formal rompe com o caráter ocasional da humanização, possibilitando uma formação intencional e planejada.

Segundo Nascimento (2014), à luz de Duarte (2006), Saviani (2011a) e Leontiev (1978), o trabalho educativo possibilita identificar os elementos essenciais da realidade e socializá-los de forma a possibilitar saltos qualitativos, para além das expressões empíricas e fenomênicas das objetivações humanas.

Sampaio (2013), aproximando-se das elaborações de Marx (2013), Marx e Engels (1999) e Vigotski (1995), evidencia que, pelo trabalho (processo de planejamento, ação e produção), o indivíduo transfere para

o mundo exterior a sua subjetividade, projetando-se no objeto e, assim, objetivando-se. O ser humano, ao se objetivar, produz um mundo novo de objetos materiais (comida, bebida, habitação, vestimentas etc.) e não materiais (atitudes, valores, conceitos, habilidades, conhecimento), os quais garantem a própria existência e reprodução da humanidade.

Partindo dessa compreensão, Sampaio (2013), tendo por base Vigotski (1991, 1995, 2000) e Duarte (2001), expõe que, o indivíduo, ainda como criança, inicia um processo de desenvolvimento decorrente da apropriação do gênero, por meio do qual as suas funções psíquicas elementares (atenção involuntária, memória associativa etc.) são, sucessivamente, supressas pelas funções psíquicas superiores (atenção voluntária, memória lógica, percepção, capacidade de síntese e de análise, formação de conceitos, discriminação). Nesse contexto, o autor chama a atenção para o processo de salto qualitativo pelo debate das funções psíquicas superiores.

Sampaio (2013) pauta-se em Vigotski (2000) para explicitar como o processo de elevação das capacidades tipicamente humanas é potencializado pela transmissão intencional da produção genérica acumulada. Segundo o autor, ao socializarem os significados mais bem elaborados da humanidade às crianças em idade escolar, os adultos o fazem via comunicação oral, possibilitando sua apreensão e desenvolvimento psíquico. Dessa forma, entendemos que o autor elucida o processo educativo de intencionalidade, o papel do indivíduo que possui mais apropriações (que na escola corresponde ao professor) e uma forma importante de socialização do saber: a comunicação oral.

Nessa guisa, Sampaio (2013) explica que, no ato da transmissão intencional dos significados culturais na escola, o professor e o aluno comunicam-se de modo interpessoal, em uma mesma realidade concreta, mas os processos intrapsíquicos são distintos. Os níveis de apropriação dos significados estão em patamares diferentes, no caso da criança, as características essenciais e os conceitos geralmente estão ligados à funcionalidade imediata do objeto, enquanto o adulto compreende uma estrutura de generalização mais complexa. Pelo trabalho educativo, os significados mais bem elaborados da humanidade devem ser transmitidos *intencionalmente* pelo par mais bem desenvolvido.

Sampaio (2013), pautado em Martins, L. (2011), legitima a escola como espaço privilegiado para o trabalho educativo, pois o professor estabelece intencionalmente relações de generalidades entre conceitos universais e indivíduos singulares por meio do ensino. A escola, pelo processo pedagógico, potencializa a formação de funções psíquicas superiores em cada aluno, superando as relações e conceitos cotidianos, além de incorporar, em sua individualidade, conceitos científicos que representam conquistas universais da humanidade. Em diálogo com Vigotski (2000), o autor expõe uma situação de produção humana pelo trabalho educativo:

Quando a criança abre o caderno sobre a mesa e inicia a resolução do problema, ela ainda estará executando a tarefa mediada pelos conhecimentos que foram transmitidos pelo professor. Nesse momento, a criança trabalha acima de suas possibilidades, entre os limites inferiores do desenvolvimento (nível de desenvolvimento atual) e os superiores (zona de desenvolvimento proximal) (SAMPAIO, 2013, p. 109).

Nesse exemplo de Sampaio (2013), compreendemos que o professor, ao indicar uma série de exercícios para um aluno, a partir de determinados conteúdos socializados na escola, desafia o indivíduo a utilizar os signos e conceitos apropriados para a realização da referida atividade. Nessa guisa, entendemos que, pelo trabalho educativo, é possível que o aluno venha a realizar algo novo, com a mediação de conceitos, algo que antes não fazia parte de sua individualidade, mas que, agora, foi incorporado para além dos limites cotidianos.

Lavoura (2013) abrange o debate sobre gênero humano ao explicar a formação do ser social. Segundo o autor, a busca dos indivíduos pela constituição de seu ser genérico consiste na busca real pela riqueza, pois o ser humano rico é aquele que se apropriou e desenvolveu ao máximo suas capacidades humano-genéricas. Esse processo pelo qual o sujeito apossa-se do mundo ao mesmo tempo em que se objetiva nele é fundante para a constituição do gênero humano.

Segundo Lavoura (2013), pautado em Hungaro (2008), Trotsky (2009) e Lukács (2012, 1982), a riqueza humano-genérica está objetivada em certas produções humanas, aprimoradas no decorrer da história, são elas, em essência, a arte, a ciência e a filosofia, as quais devem ser compreendidas como as conquistas mais elevadas do gênero humano.

Lavoura (2013), para dispor sobre o processo de enriquecimento humano-genérico, recorre ao conceito de trabalho educativo em Saviani (2011a), com ênfase na natureza e a especificidade da educação. O autor conclui que o processo de apropriação-objetivação ocorre no interior das relações concretas, onde se apresenta uma dialética entre singular, particular e universal. Por isso, o trabalho educativo na modernidade acontece na escola, que, por sua vez, tem um papel indispensável de mediação na formação dos indivíduos singulares.

Lavoura (2013), em diálogo com Duarte (2013;2003), Heller (1977), Lukács (2005), Saviani (2011a) e Della Fonte (2011), estabelece uma síntese importante sobre trabalho educativo no contexto escolar. De acordo com o autor, o indivíduo singular, ao apropriar-se das objetivações humanas universais, de modo intermediado pelo trabalho educativo, o faz por um movimento dialético entre singular (indivíduo), particular (trabalho educativo) e universal (gênero humano), no processo de constituição do ser social.

A partir disso, Lavoura (2013) elucida que a escola assume o papel de instância principal na particularidade do trabalho educativo na modernidade, forjando as produções humano-genéricas nos indivíduos singulares, apesar desse processo acontecer sempre em condições objetivas e contraditórias no capitalismo.

Silva, E. (2013), em diálogo com Lukács (2012), Marx (2010) e Duarte (2012), afirma que foram produzidas objetivações humanas no desenvolvimento genérico do ser social que potencializaram a humanidade a patamares superiores. O autor chama de grandes objetivações do gênero humano a arte, a ciência e a filosofia. Silva, E. (2013) acrescenta, ainda, que pensar a humanização pela apropriação das grandes objetivações humanas não só é pensar nas condições de educação para reproduzir o que somos nessa particularidade histórica, como também para o que podemos vir a ser.

A partir dessa compreensão, o autor evidencia o papel social da escola à luz da pedagogia histórico-crítica, que consiste em socializar as grandes objetivações humano-genéricas de modo a possibilitar formas superiores de consciência nos indivíduos para além dos limites da cotidianidade.

Segundo Silva, E. (2013), quando ocorrem ricas apropriações das objetivações do gênero humano, os indivíduos experienciam uma

passagem do senso comum à consciência filosófica. Silva, E. (2013), em diálogo com Saviani (2011a) e Lukács (2012), argumenta que a passagem do senso comum à consciência filosófica corresponde à alteração qualitativa de uma concepção fragmentária, incoerente e desarticulada, para uma concepção unitária, coerente e articulada do mundo.

Lavoura (2013), à luz dos clássicos do marxismo e da pedagogia histórico-crítica, traz elementos para se pensar a importância do enriquecimento humano genérico e a relação dialética entre singular, particular e universal, presente no trabalho educativo. Lavoura (2013) elucida o caráter limitado do trabalho educativo no capitalismo, que possui diversas contradições, mas não impossibilidades. Loureiro (1996) também desenvolve considerações sobre as limitações do trabalho educativo, apresentando dimensões da própria realidade escolar.

Lavoura (2013) apresenta a arte, a ciência e a filosofia como expressões mais bem elaboradas da produção humana, assim como Loureiro (1996), que evidencia o conhecimento erudito como conteúdo essencial para a educação escolar. Silva, E. (2013), incorporando, predominantemente, Lukács (2012), aponta a importância da socialização das produções mais ricas para a passagem do senso comum à consciência filosófica. Apesar do destaque na apropriação dessas três obras nas quais o debate aparece mais bem desenvolvido, a compreensão de *conhecimento mais elaborado* aparece também nas demais obras analisadas, portanto é uma apreensão comum nas apropriações dos autores.

Martins, A. (2013), à luz de Saviani (2011a), acentua que o papel do professor relativo ao trabalho educativo está para além da identificação dos conteúdos essenciais e às formas mais adequadas de ensino, é necessário tomar uma posição política. Não se pode pensar o trabalho educativo sem compreender que ele ocorre no interior da sociedade de classes; e isso exige a tomada de posição dos professores, considerando a formação humana dos indivíduos nas atuais circunstâncias e um projeto histórico de emancipação humana.

Alienação e Luta de Classes

As categorias Alienação e Luta de Classes demonstram a relação dialética e contraditória da sociabilidade na sociedade capitalista – que reverbera nos processos educativos, sobretudo na educação escolar.

Conforme pode ser visto em Lavoura (2013), com base em Duarte (2013), o processo de humanização e alienação dos indivíduos está em constante contradição, uma vez que o trabalho tanto é atividade vital do ser social quanto atividade desumanizadora. No subcapítulo 2.6 de sua tese, Lavoura (2013) aponta as contradições entre lazer, trabalho e emancipação. O que vale ressaltar nesse trecho da obra é que ele demonstra como o trabalho na sociedade capitalista aparece como desrealização humana, de tal modo que o trabalhador só se sente livre quando está fora do seu trabalho, o qual é expropriado por outra classe, a burguesa.

Lavoura (2013), ao tratar sobre a reforma agrária no subcapítulo 1.4 de sua tese, mostra-nos que o trabalho alienado inverte a relação do ser humano com a terra, pois a atividade vital, que essencialmente é o determinante da natureza humana, torna-se apenas um meio para a sua existência. Para o autor, tendo como referência Marx (2011) e Antunes (1999, 2007), isso acontece porque a terra, o seu trabalho e o produto de seu trabalho são apropriados por outrem, em decorrência disso, sua objetivação humano-genérica aparece para ele como uma força estranha e externa. O trabalhador não se reconhece em sua atividade e, por conseguinte, não se reconhece em sua humanidade, pois, em última instância, também é transformado em uma força produtiva na reprodução do capital.

Segundo Lavoura (2013), embasando-se em Marx (2013) e Netto e Braz (2007), o trabalhador vende o único bem que possui – a sua força de trabalho – que é trocada pelo salário, assim ele passa a ser utilizado como coisa junto aos meios de produção. O proprietário passa a ser o detentor da força de trabalho do trabalhador, que se torna mais uma coisa dentro do conjunto de forças produtivas na reprodução do capital. Portanto, a força de trabalho para o capitalista junta-se com a matéria-prima e a maquinaria para a produção de mercadorias. A maquinaria e a matéria-prima são concebidas como capital constante, e a força de trabalho como capital variável. Lavoura (2013) evidencia que tanto as

coisas compradas como capital constante quanto a força de trabalho passam a ser produtos de seu proprietário, ou seja, o trabalhador passa a compor um conjunto de coisas que o capitalista comprou, pertencendo a ele conseqüentemente. A noção de alienação como desumanização e a apropriação privada dos bens da humanidade também aparecem nas demais 8 obras que incorporaram essas categorias.

Lavoura (2013) apresenta algumas dimensões do trabalho alienado pautado nos pressupostos marxianos, tais como: a alienação do ser humano ao produto de seu trabalho; a alienação do processo de produção; a alienação em relação a si e aos demais trabalhadores (seres humanos); a alienação do indivíduo singular ao gênero humano e, devido à propriedade privada, a alienação do ser humano à terra, ou seja, a separação do trabalho humano da natureza, que é o espaço de transformação. Assim, o autor nos mostra como a alienação é produzida pela sociedade das mercadorias, onde valores de troca predominam sobre os valores de uso.

Lavoura (2013) ressalta que as objetivações humanas representam criações de valores de uso – produtos que têm a utilidade de satisfazer necessidades humanas – elementos essenciais para a existência humana. No entanto, o autor enfatiza, em diálogo com Ranieri (2004) e Marx (2010), que o valor de uso é subsumido ao valor de troca no capitalismo; para além de escambo, isso representa a produção de mercadorias. Portanto, em Lavoura (2013), captamos que essa sociedade é marcada pela troca de mercadorias, e não pela satisfação das necessidades dos homens, por isso as relações sociais também são determinadas pelos valores de troca (mercadorias), o que leva à predominância da alienação e ao fetichismo nas relações sociais.

Sobre as relações sociais em geral, Lavoura (2013) embasa-se em Duarte (2013, 2001), Heller (1977) e Lukács (2012, 1982) para evidenciar as limitações de um cotidiano alienado ao modo de produção capitalista. Conforme as elaborações do autor, as relações entre os homens aparecem como relações entre coisas no capitalismo, contexto no qual a mercadoria e a troca regem as relações gerais entre os produtores (trabalhadores). A apropriação privada dos bens da humanidade e a divisão social do trabalho reduzem o indivíduo, não permitindo o desenvolvimento de suas potencialidades humanas.

Lavoura (2013) compreende que as relações da vida cotidiana por apenas reproduzir, espontânea e unilateralmente, a formação nos limites do capitalismo, reduzem os processos de objetivação e apropriação do indivíduo em si, sem possibilitar o movimento de genericidade para si. Assim, as relações burguesas promovem a manutenção de um indivíduo cada vez mais desumanizado. É possível inferir, tendo em vista os escritos do autor, que a alienação aparece de forma privilegiada nas limitações do cotidiano no capitalismo, no qual também há uma apropriação privada do plano cultural, sendo a classe trabalhadora expropriada do acesso a esses bens. O trabalhador, ao ser impedido de acessar o patrimônio humano-genérico, é impedido de desenvolver-se em suas múltiplas possibilidades humanas.

Silva, E. (2013) incorpora e debate com a concepção de Lukács sobre como as limitações da cotidianidade no capitalismo interferem no desenvolvimento humano-genérico. Para o autor, apesar da alienação presente nas relações no capitalismo, as grandes objetivações humanas permanecem valiosas para o enriquecimento ontológico do ser humano. Nessa guisa, a arte, a ciência e a filosofia constituem uma parte ineliminável das conquistas da humanidade em seu conjunto, ainda que, no capitalismo, essas objetivações humanas sejam furtadas da maioria dos indivíduos. Destacamos, ainda, que a apropriação privada do conhecimento é uma dimensão da alienação evidenciada por Silva, E. (2013), uma vez que, embora o conhecimento não seja burguês ou patrimônio da burguesia, foi apoderado indevidamente pelos dominantes que expropriaram a classe trabalhadora desse acesso.

Os autores apontam que essa problemática vem se transformando juntamente com a reestruturação produtiva do capital, a qual, nessa altura, expressa-se pela acumulação flexível¹⁶ que adentra as escolas pelo mito do empreendedorismo e empregabilidade. Tais pedagogias alinhavadas a essa concepção de mundo visam apenas à formação unilateral do trabalhador para a valorização do capital.

Emancipação e Liberdade

No capítulo 3 da tese de Lavoura (2013), o debate sobre a emancipação humana e o papel social da escola tem destaque. Para o

16 Ver Kuenzer (2007).

autor, com base em Duarte (2001, 2013) e György Markus, existe uma contradição entre as possibilidades de humanização e os determinantes de desumanização na sociedade capitalista, pois, ao mesmo tempo que as relações são estranhas ao trabalhador nessa particularidade histórica, o desenvolvimento das forças produtivas possibilitou um avanço sem precedentes na constituição do gênero humano em sua universalidade.

Lavoura (2013) compreende que, na modernidade, o gênero humano evoluiu no campo da ciência, das tecnologias, das forças produtivas, das ideias, das artes, da filosofia e da política, todavia esse avanço não é acessado pelo trabalhador, tampouco seu desenvolvimento é permitido. O autor, à luz de Duarte (2013), explica que a ruptura provocada entre a essência e a existência do ser humano na sociedade capitalista só pode ser sanada pela superação do próprio modo de produção da vida no capital.

Lavoura (2013), pautado em Marx (2010, 2013), elucida que somente na sociedade dos homens emancipados – da superação da dominação do ser humano sobre o ser humano e da supressão da apropriação privada dos meios de produção – será possível encontrar o verdadeiro reino da liberdade. Embasado nos escritos marxianos, o autor explicita que o reino da liberdade começa quando o trabalho deixa de ser imposto e dirigido externamente (por outrem), sendo determinado pelo próprio trabalhador, em produção associada e regulada socialmente. O trabalho no reino da liberdade situa-se sempre em articulação com o reino da necessidade (coletiva), e passa a ser realizado com menos dispêndio de força e em condições mais adequadas aos seres humanos, que trabalham não só para a produção material, mas também para a produção da natureza humana.

Lavoura (2013) apresenta esse processo revolucionário de modo dialético, ressaltando que a superação da sociedade capitalista ocorrerá pela negação da negação, ou seja, pela suprassunção desse modo de produção da vida. Isso quer dizer que a emancipação dos sentidos humanos será possível justamente pela emancipação de tais sentidos, tanto subjetivamente quanto objetivamente. É preciso dar condições e instrumentos para o processo de humanização, mesmo nos limites dessa sociedade, para que seja construída outra em um processo revolucionário de negação da propriedade privada e de incorporação dos avanços humano-gênericos desenvolvidos historicamente até aqui.

Esse é um ponto importante nas apropriações de Lavoura (2013), o qual, para desenvolver o debate, estabelece um diálogo direto com Lênin (1968), Trotsky (2009) e Lukács (2012, 1982), de modo a afirmar que a criação do novo sempre acontece a partir do velho. Acerca disso, depreende-se que a superação do capitalismo e a busca pela emancipação plena dos sentidos humanos não criará uma nova cultura (proletária) e apagará todo o legado humano, pelo contrário. É necessário apropriar-se de toda a produção acumulada pela humanidade para, assim, desenvolvê-la e conduzi-la a uma cultura proletária, avançando dialeticamente sobre as produções e conquistas já realizadas no passado, independente se foram criadas durante o capitalismo.

A partir desses pressupostos, Lavoura (2013) ressalta a importância da superação por incorporação, sendo que é preciso apropriar-se de todo o legado cultural já desenvolvido (gênero humano) de forma crítica, compreendendo os processos históricos e as possibilidades de efetivação material, bem como o devir de uma sociedade emancipada. Assim, o autor enfatiza o papel da escola nas atuais relações (capitalismo) e nas possíveis transformações (revolução).

Lavoura (2013), pautado em Marx (2010, 2009), expõe que o desenvolvimento da riqueza da subjetividade humana depende do desenvolvimento da riqueza objetiva do indivíduo; e a escola, na modernidade, é o espaço particular de uma forma de trabalho (educativo) que produz avanços na formação das classes populares a patamares mais elevados de evolução genérica.

Por isso, Lavoura (2013) evidencia que a pedagogia histórico-crítica é necessária para esse processo no interior da educação escolar, baseado na defesa da socialização de conquistas humano-genéricas mais elevadas e opondo-se às atuais relações de produção da vida. Essa pedagogia propõe uma formação para além da unilateralidade capitalista, por uma formação omnilateral que só será efetivamente alcançada no reino da liberdade. De acordo com Lavoura (2013), embasado em Marx e Engels (1999) e Antunes (2007), a omnilateralidade consiste no desenvolvimento das múltiplas capacidades e sentidos humanos no processo de trabalho e satisfação de suas necessidades.

Lavoura (2013), partindo de Duarte (2011) e Gramsci (1978), elucida que o desenvolvimento da individualidade livre e universal

é o horizonte da pedagogia histórico-crítica, entendendo liberdade como possibilidades transformadoras que carecem de conhecimentos teórico-práticos para serem realizadas.

A luta pela emancipação e pela superação do modo de produção capitalista aparece de modo bem desenvolvido nas elaborações de Lavoura (2013), como pode ser inferido nos parágrafos anteriores. No entanto, é importante evidenciar que essa é uma apropriação comum entre as 9 obras, as quais, de modo geral, compreendem que o desenvolvimento do indivíduo como ser universal só se efetivará com a superação da sociedade capitalista.

Nascimento (2014), pautada em Gramsci (1978), enfatiza que o próprio trabalhador há de produzir as possibilidades de emancipação pela superação das relações sociais alienadas. Contudo, segundo Nascimento (2014), essa possibilidade ainda não é uma realidade, porém o fato de existir um caminho para a liberdade também a torna uma realidade. No entanto, de acordo com a autora, para que essa possibilidade se torne de fato realidade, é preciso que os indivíduos conheçam o existente e saibam utilizar todos os instrumentos possíveis para mudar as relações objetivas.

Assim, Nascimento (2014) discorre sobre o debate acerca da emancipação humana, afirmando ser necessário que a classe trabalhadora domine as condições objetivas e os elementos teórico-práticos, a fim de criar uma nova forma de sociabilidade. Para a autora, com base em Vigotski (2001a), o ato de criação consiste em um processo articulado com as condições históricas e o grau de apropriação do que já foi produzido, por esse motivo, para produzir o novo, é imprescindível dominar o existente. Nascimento (2014) utiliza o exemplo da escrita para mostrar como, no decorrer da história, os meios de sistematização para símbolos foram produzidos de forma mais desenvolvida, que passou a ser necessária para o próprio registro da história. Nesse sentido, as novas gerações não poderiam criar formas de escrita sem se apropriar do sistema de escrita já desenvolvido.

Concomitantemente à análise da escrita, a autora evidencia que o movimento de superação das relações sociais de dominação exige da classe trabalhadora o resgate das produções existentes nessa particularidade

histórica mais bem desenvolvidas, pois a “história não conhece o movimento de marcha a ré” (NASCIMENTO, 2014, p. 92).

Nascimento (2014), nos capítulos 2 e 3 de sua tese, apresenta uma compreensão da categoria liberdade. Para a autora, o desenvolvimento das atividades corporais a níveis nunca vistos antes – no tocante à dimensão da voluntariedade humana, do domínio da própria conduta e nas ações corporais – foi produzido no capitalismo. Para a autora, esse salto qualitativo representa um avanço para a liberdade humana, entendendo liberdade como a possibilidade de agir conscientemente com relação às necessidades e aos meios de satisfazer tais demandas. Nascimento (2014), embasada em Duarte (2006), Marx (2013, 2010) e Vigotski (1996), ao tratar da criação de uma imagem artística com as ações corporais, reitera que, para que o indivíduo aja de modo livre e autônomo, é preciso dominar a produção existente.

No entanto, Nascimento (2014), à luz de Vigotski (1996), Marx (2013, 2010) e Gramsci (1978), aponta que, apesar de os seres humanos alcançarem níveis elevados do domínio de si e da liberdade na modernidade, a efetividade da emancipação humana é impedida, por isso reforça que a busca pela liberdade plena corresponde à busca por uma sociedade livre.

Nesse contexto, Sampaio (2013) faz apontamentos sobre o debate acerca da emancipação humana a partir da abordagem crítico-superadora e dos pressupostos vigotskianos. Em Sampaio (2013), a apropriação do conhecimento é entendida como condição para o desenvolvimento das funções superiores, ressaltando que, em uma sociedade de classes, a sucessiva apropriação desses bens contribui para a emancipação dos indivíduos nos limites atuais, impulsionando o aprimoramento de todas as suas possibilidades humanas, em um constante vir a ser. Na compreensão de Sampaio (2013), essa é a grande aproximação da psicologia histórico-cultural com a abordagem crítico-superadora, atuando nas contradições do processo de formação humana em meio a um processo revolucionário pela superação do capitalismo.

Nascimento (2014) apresenta a compreensão gramsciana de liberdade como o domínio consciente dos meios de satisfazer necessidades e a eminente necessidade de superação do capitalismo para uma sociabilidade livre. Sampaio (2013) e Viotto Filho (2009), estabelecendo confluências

com a psicologia histórico-cultural, apropriam-se da categoria liberdade pelas relações com a atividade consciente. Taffarel (2016) defende a superação do capitalismo e a busca por outras possibilidades, sentidos e contextos de assimilação das produções humanas.

Em síntese, nas apropriações dos autores em destaque, podemos evidenciar dois grandes esforços: 1) a incorporação rigorosa de autores clássicos do marxismo, como Lukács, Gramsci e o próprio Marx; e 2) a atividade como uma categoria nuclear da psicologia histórico-cultural que, conseqüentemente, foi incorporada em unidade com a categoria trabalho. Esses esforços nos mostram, uma vez mais, que os fundamentos filosóficos, psicológicos e pedagógicos possuem uma unidade dialética, a fim de se pensar o tema em questão. Portanto, podemos dizer que os fundamentos filosóficos da pedagogia histórico-crítica estão presentes tanto na teoria social de Marx quanto na psicologia histórico-cultural, até mesmo nos trabalhos de autores da própria pedagogia histórico-crítica.

A luta de classes, na busca pela liberdade e emancipação humana, compõe o acervo categorial da pedagogia histórico-crítica desde seus primórdios. Nota-se, nas elaborações dos autores, que as apropriações gramscianas do professor Dermeval Saviani, que marcaram as primeiras reflexões a respeito da teoria pedagógica, ainda vem se desenvolvendo propositivamente. Nos destaques supracitados, encontramos elementos para afirmar que o conhecimento é condição para a liberdade, pois, pelo enriquecimento genérico, o indivíduo pode desenvolver suas capacidades na busca por uma atividade cada vez mais livre e consciente. No entanto, ainda assim a liberdade corresponde a um processo, pois a real liberdade somente será possível em uma sociedade de homens livres.

CAPÍTULO III

**NOTAS ACERCA DOS
FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS
E PSICOLÓGICOS DA PEDAGOGIA
HISTÓRICO-CRÍTICA**

NOTAS ACERCA DOS FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS E PSICOLÓGICOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Os fundamentos pedagógicos e psicológicos da pedagogia histórico-crítica alicerçam as bases da concepção de educação escolar, prática pedagógica e desenvolvimento humano referentes a essa teoria pedagógica. De antemão, anunciamos que a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural possuem uma *unidade teórico-metodológica* no que diz respeito à formação humana e à sociedade, por isso a *psicologia histórico-cultural deve ser compreendida como o alicerce psicológico dessa pedagogia, e a pedagogia histórico-crítica como o alicerce pedagógico dessa psicologia*. Vejamos a psicologia histórico-cultural mais de perto, estabelecendo nexos para compreender essa unidade.

Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934), psicólogo soviético, Alexis Nikolaevich Leontiev (1903-1979) e Alexander Romanovich Luria (1902-1977) constituíram a chamada *troika* da psicologia histórico-cultural, em outras palavras, formaram o trio central de estudiosos dessa psicologia¹⁷. Tal teoria psicológica foi sedimentada pelos fundamentos da teoria marxista, incorporando os processos dialéticos de Marx para diferenciar a atividade humana da atividade animal e elaborar sua teoria sobre o processo de desenvolvimento do psiquismo humano. Apoiando-se na reflexão teórico-metodológica de Marx, objetivada na reconhecida expressão “a anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco” (MARX, 2013, p.254), os autores soviéticos partiram das capacidades humanas mais desenvolvidas (funções psicológicas superiores) para explicar o psiquismo.

Assim como na dialética marxiana, a psicologia histórico-cultural também apoia-se no princípio de que a abstração é uma mediação indispensável pela qual a ciência chega à essência da realidade concreta, *negando* e *superando* as teorias idealistas ou materialistas (não-dialéticas), que concebem a formação da consciência como algo que ocorre fora do

17 Para aprofundamento acerca das novas gerações de autores e dos principais conceitos, além da psicologia histórico-cultural, ver Martins (2011, 2013).

par dialético ser humano-prática social. A esse respeito, Vigotski (1996) postula que:

Quando se estuda o reflexo, sem considerá-lo em movimento, pode dizer-se que se uma ou outra operação, por exemplo, a linguagem ou a consciência, reflete algum processo que se desenvolve objetivamente, neste caso a linguagem não pode cumprir nenhuma função essencial, já que o reflexo em um espelho não pode modificar o destino do objeto refletido. Porém se tomamos um fenômeno em desenvolvimento, veremos que graças ao reflexo dos nexos objetivos e, em particular, ao auto reflexo da prática humana no pensamento verbal do ser humano, surge sua autoconsciência e sua possibilidade de dirigir conscientemente suas ações. A consciência, em geral, reflete a existência. Esta é a tese de todo o materialismo. O domínio da natureza que se revela na prática da humanidade, é o resultado do reflexo objetivamente fiel dos fenômenos e processos da natureza na mente humana, e demonstra que esse reflexo (no marco da prática) é uma verdade objetiva, absoluta, eterna (VIGOTSKI, 1996, p. 164).

A partir da tese vigotskiana a respeito da relação entre pensamento e linguagem, compreendemos que o psiquismo humano traduz-se (não passivamente) por meio da imagem subjetiva do movimento do real pela mediação das riquezas materiais e não materiais acumuladas no decorrer sócio-histórico dos homens e mulheres. O desenvolvimento do psiquismo humano acontece de modo engendrado pela prática social e pela cultura, ou seja, mediante as objetivações e apropriações realizadas pelo ser humano em um dado momento histórico.

Por isso, o conhecimento (e a consciência) nada mais é do que a realidade objetiva, apreendida, refletida e traduzida na cabeça dos homens e mulheres. Contudo, esse reflexo não é imediato, mas é mediado por signos e significados assimilados pelos seres humanos a partir da relação universal-singular na particularidade em que desenvolvem sua prática social.

Assim, para os autores, o desenvolvimento humano ocorre como um “processo que se distingue pela unidade do material e do psíquico, do social e do pessoal”, no qual a humanidade constitui-se na totalidade ser humano-cultura (VIGOTSKI, 1996, p. 234). De forma metabólica, em um determinado contexto sócio-histórico, a espécie humana e o

indivíduo humano compõem-se no social, impossibilitando pensar o processo de humanização sem estabelecer uma relação imediata com a forma pela qual ocorre a transmissão cultural em uma dada sociedade.

Nesta obra, o caminho encontrado para apresentar esse processo na modernidade foi via educação formal, por meio da qual a escola tornou-se, em decorrência disso, a instituição responsável por possibilitar não só a apropriação dos bens culturais produzidos pela humanidade por parte dos indivíduos, como também, por conseguinte, o desenvolvimento humano.

Os autores da psicologia histórico-cultural compreendem tal desenvolvimento como um processo intimamente ligado à aprendizagem, a qual acontece a partir da interação do indivíduo com o ser social – pessoas e o mundo humano – mediados pelos signos sociais, pela linguagem e pelos afetos gerados na relação com os outros, superando a ideia de que a formação do pensamento ocorre fora “da plenitude da vida real, dos motivos, dos interesses, e das suas necessidades” (VIGOTSKI, 1998, p. 14). Para os autores, essa atividade concreta, a priori externa, conduz ao desenvolvimento porque mobiliza processos internos, os quais não seriam aprimorados de maneira espontânea ou pelo acaso.

Por isso, reiteramos que existe uma unidade teórico-metodológica indispensável entre a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural, tendo em vista que ambas se articulam na defesa do ensino intencional dos conceitos científicos, não cotidianos, como elementos decisivos para o desenvolvimento do psiquismo humano. Assim, a escola firma-se como instância importante na formação dos comportamentos complexos culturalmente instituídos e na formação das funções psíquicas superiores.

Após a apresentação da indispensável unidade entre pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural, salientamos que essas bases são essenciais para o trabalho pedagógico e para a efetivação do papel social de uma educação emancipadora. Em Saviani (2019), captamos que a educação escolar é a principal instância para o trabalho educativo na modernidade, que visa garantir para os estudantes a apropriação do legado cultural da humanidade pela especificidade do ensino e formas mais desenvolvidas.

Neste capítulo, apresentaremos as seguintes categorias como fundamentos pedagógicos e psicológicos da pedagogia histórico-crítica: I) *Educação Escolar*; II) *Conhecimento Escolar*; e III) *Didática histórico-crítica*. Como exposição de nosso objeto, discorreremos sobre os seguintes elementos: 1) uma síntese acerca do movimento dialético entre Educação Escolar, Conhecimento Escolar e Fundamentos Didáticos, à luz dos clássicos do marxismo, pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural; e 2) uma exposição de algumas elaborações importantes sobre os fundamentos desenvolvidos por autores contemporâneos, tratados como referência em Andrade (2022).

Nossas notas acerca dos fundamentos pedagógicos e psicológicos serão delineadas pelo seguinte percurso: 1) a educação escolar como instância mais perspicua de educação na modernidade e seu papel contra-hegemônico na formação das novas gerações; 2) o *conhecimento* como força motriz do desenvolvimento psíquico, apontando que não é qualquer tipo de conteúdo que promove o desenvolvimento dos sentidos humanos, por isso o trato com a ciência, arte e filosofia deve ser prioridade na escola; 3) o destaque do processo de ensino na escola, onde os saltos qualitativos no desenvolvimento humano não ocorrem de modo acidental, mas são promovidos de modo intencional e sistematizado por um *método pedagógico*, pautado na dialética marxista, que possibilita um movimento da síntese à síntese, pela mediação do pensamento teórico; e 4) alguns destaques nas elaborações dos autores contemporâneos.

Educação Escolar: o papel contra-hegemônico e a formação humana das novas gerações

Eis por que muitas pessoas do povo pensam que, nas dificuldades do estudo, exista um “truque” contra elas (quando não pensam que são estúpidos por natureza): veem o senhor (e para muitos, especialmente no campo, senhor quer dizer intelectual) realizar com desenvoltura e aparente facilidade o trabalho [**intelectual**] que custa aos seus filhos lágrimas e sangue, e pensam que exista algum “truque” (GRAMSCI, 2011, p. 52, grifo nosso).

A educação escolar é o espaço dominante de educação na modernidade, por isso tem um papel fundamental na formação das novas

gerações. Para a pedagogia histórico-crítica, a escola deve possibilitar o acesso dos indivíduos singulares aos instrumentos teórico-práticos, a fim de que eles superem as limitações cotidianas e se desenvolvam em suas capacidades como indivíduos genéricos. Por isso, Saviani (2011) evidencia que o conhecimento deve ser ensinado em suas formas mais desenvolvidas, rompendo com sua apropriação privada e socializando o que a humanidade produziu de mais rico no decorrer da história.

Como pode ser visto na epígrafe deste tópico, o conhecimento, às vezes, é visto como algo sobrenatural pelas massas, as quais não vislumbram possibilidade de apreendê-lo, vez que parece ser algo que não lhes pertence. A escola deve desvelar a ideia fetichizada de que o estudo é algo “mágico”, como se fosse um truque que somente alguns dominam, pois essa ilusão condiz com o interesse dominante de manter a classe trabalhadora na condição de dominada.

A escola, segundo Gramsci (1999, 2011) e Saviani (2019), deve ser tomada como um espaço contra-hegemônico de luta pela socialização do patrimônio cultural da humanidade para os filhos da classe trabalhadora, a fim de que sejam libertados da condição de dominados. Como visto no capítulo 2 deste livro, a liberdade é um processo de constante luta dentro dos limites dessa sociedade e na própria busca pela construção de outra. Uma exigência do processo de busca pela liberdade é a superação daquilo que Gramsci (1999) denominou como filosofia espontânea, que está presente nos hábitos, condutas, escolhas cotidianas e crenças, elevando-se a uma concepção e ação no mundo cada vez mais sólida, consciente e crítica.

Saviani (1980, 2007), à luz dessa concepção, reafirma que a escola objetiva superar a maneira desagregada e ocasional de concepção e ação no mundo, oportunizando que os indivíduos tomem a história para si, desenvolvendo uma concepção de mundo histórico-dialética. Os indivíduos singulares, ao se apropriarem do mundo de forma mediada pelo conhecimento, poderão atuar de maneira mais consciente, de modo a participar ativamente na produção da história do mundo, inclusive em suas contradições, sem mais ocupar um lugar de passividade e servidão.

O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que é realmente, isto é, um “conhece-te a ti mesmo” como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços acolhidos sem análise crítica. Deve-se

fazer, inicialmente, essa análise. Não se pode separar a filosofia da história da filosofia, nem a cultura da história da cultura. No sentido mais imediato e determinado, não se pode ser filósofo — isto é, ter uma concepção do mundo criticamente coerente — sem a consciência da própria historicidade, da fase de desenvolvimento por ela representada e do fato de que ela está em contradição com outras concepções ou com elementos de outras concepções (GRAMSCI, 1999, p. 94-95).

É preciso conhecer a história para se ter uma concepção de mundo crítica e coerente com a realidade, ou seja, as conquistas humanas historicamente desenvolvidas devem ser dominadas, a fim de se superar a espontaneidade de uma concepção de mundo limitada e incoerente com o real. Saviani (1980, 2007, 2011a) e Gramsci (1999, 2011) ilustram esse processo de formação da consciência filosófica pelo exemplo da linguagem, que, para eles, carrega sempre uma concepção de mundo e elementos da cultura, sendo que os indivíduos que dominam o dialeto de uma única província terão limitações e restrições quanto a essa localidade.

Acerca disso, podemos estabelecer uma relação entre a consciência filosófica elucidada por Gramsci (1999) e a atividade consciente explicitada por Luria (1979). Os autores nos mostram que o ser humano desenvolve suas atividades de modo proporcionalmente consciente quando se apropria da produção acumulada do gênero humano.

Para Luria (1979), o comportamento animal tem como determinante os *jacentes no genótipo* (determinante biológico) e a experiência individual; já o ser humano forma-se na assimilação da experiência de toda a humanidade – acumulada no processo da história social e transmissível pelo processo de aprendizagem. À medida que o indivíduo apropria-se da história como experiência universal da humanidade, desenvolve capacidades superiores gradativamente mais livres para agir no mundo.

As raízes do surgimento da atividade consciente do ser humano não devem ser procuradas nas peculiaridades da “alma” nem no íntimo do organismo humano, mas nas condições sociais de vida historicamente formadas, ou seja, a explicação não se verifica no mundo espiritual nem na filogênese, e sim na ontologia (LURIA, 1991). Assim como Lukács (2012), Luria (1991, p. 75) aponta que o trabalho é na história social do ser humano um marco na constituição do ser social, acrescentando,

ainda, uma análise sobre como os instrumentos do próprio trabalho e linguagem são desenvolvidos.

Na complexificação dos instrumentos de trabalho, a própria elaboração e a confecção de instrumentos específicos tornam-se uma necessidade em si, que “adquire sentido somente a partir do uso posterior do instrumento”, todavia o ato de pensamento prévio, criação anterior para uso futuro, consolida a “primeira forma de atividade consciente” (LURIA, 1991, p. 76). Em razão disso, essa capacidade de atividade conscientemente antecipada fez com que o “comportamento[humano] adquiria caráter de estrutura complexa”, vez que superava a imediaticidade do fenômeno pelo domínio intencional.

A preparação dos instrumentos de trabalho requer uma série de procedimentos e modos (desbastar uma pedra com outra, friccionar dois pedaços de madeira na obtenção do fogo), por outras palavras, exige a separação de várias operações auxiliares. A separação dessas “operações” é o que constitui a sucessiva complicação da estrutura da atividade. Deste modo, a separação entre a atividade biológica geral, e as “ações” especiais não é determinada imediatamente por motivo biológico, mas é dirigida pelo objetivo consciente, que adquire sentido apenas na comparação dessas ações com o resultado. O surgimento de várias “operações” auxiliares por meio das quais se executa essa atividade é o que constitui a mudança radical do comportamento, que é o que representa uma nova estrutura de atividade consciente do homem. A complexa organização de “ações” conscientes, que se separa da atividade geral, leva ao surgimento de formas de comportamento, que não são diretamente dirigidas por motivos biológicos, podendo inclusive opor-se algumas vezes a eles (LURIA, 1991, p. 77).

Esse movimento de atividade consciente e complexificação psíquica exigiu o uso de uma série de operações auxiliares, tais como desbastar uma pedra com outra e friccionar dois pedaços de madeira na obtenção do fogo, que se consolidaram em “ações” conscientes, tendo em comum um objetivo geral. O ser humano não vem ao mundo com um espelho, muito menos com o legado histórico marcado em seu código genético, o indivíduo nasce potencialmente ser humano, mas só se torna ser humano ao tomar para si a história da humanidade.

Tomar a história para si não significa fazer descobertas individuais ou aprender sozinho sobre o mundo, pelo contrário, é preciso que haja uma socialização crítica das verdades já descobertas, ou seja, do conhecimento acumulado. A partir dessas verdades existentes – o conhecimento sistematizado – torna-se possível criar o novo, por isso, para a pedagogia histórico-crítica, o conhecimento é condição para a liberdade, para a criação e para uma ação cada vez mais efetiva na realidade objetiva.

Essa compreensão de escola reside na relação entre o patrimônio cultural da humanidade, os conteúdos escolares e a concepção de mundo – um assunto de extrema relevância para a pedagogia histórico-crítica. Segundo Duarte (2013;2003), o indivíduo torna-se um ser genérico quanto toma o gênero humano para si, o que faz com que tenha condições de se relacionar mais conscientemente com a realidade.

Segundo Duarte (2016a), o ensino dos conteúdos escolares, que tem como núcleo os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, deve apresentar consistência em uma ética marxista, ou seja, deve estar fundamentado em uma concepção de mundo histórico-dialética.

Ensinar conteúdos escolares como ciências, história, geografia, artes, educação física, língua portuguesa e matemática é ensinar as concepções de mundo veiculadas por esses conhecimentos, ou seja, é educar. Por menos explícitas que sejam as concepções de mundo presentes nos conhecimentos ensinados na escola, elas sempre existem, o que faz do ensino desses conhecimentos sempre um ato educativo (DUARTE, 2016a, p. 95).

Podemos enunciar essa característica do trabalho educativo como a unidade entre os conhecimentos escolares, a concepção de mundo e a prática social. Essa unidade está presente em todo o processo do trabalho educativo, desde a identificação dos conhecimentos a serem socializados até as formas mais adequadas, pois é preciso ter clareza sobre a justificativa e o projeto de sociedade que se almeja formar, para que a tarefa de humanização dos indivíduos seja efetivada. Sobre isso, Duarte (2016a), a partir da compreensão do trabalho como princípio educativo, afirma que é necessário estabelecer “relações entre os conteúdos escolares e a totalidade da atividade humana de domínio da natureza e a organização da sociedade” (DUARTE, 2016a, p. 97).

Duarte (2016a), apresenta essa unidade a partir da compreensão do trabalho como princípio educativo, com fundamento em Gramsci (1978). Se as formas de organização da sociedade podem ser identificadas nas formas de organização do trabalho, o próprio trabalho como atividade teórico-prática é um princípio imanente à escola. Desse modo, a escola deve se pautar em uma organização a partir do trabalho, assumindo uma concepção de mundo histórico-dialética em unidade com a instrumentalização das massas, contribuindo para a libertação dos indivíduos, “[...] de toda **magia e bruxaria**, e fornece o ponto de partida para posterior desenvolvimento de uma concepção [...] para a compreensão do movimento e do devenir [...] de todas as gerações passadas, que se projetam no futuro” (GRAMSCI, 1982, p. 130-131, grifos nossos).

Sobre essa assertiva a respeito da concepção de mundo presente no trabalho educativo, fundamentados em Duarte (2016a), devemos salientar duas questões: 1) o materialismo histórico-dialético não se reduz a apenas uma leitura histórica do mundo, embora seja uma base fundamental para a formação de uma concepção de mundo histórico-dialética; e 2) ter unidade entre o conhecimento escolar e a concepção de mundo não significa trabalhar com denúncias dos problemas sociais ou ministrar aulas sobre o marxismo, mas sim que as bases dessa concepção podem ser formadas pelos conteúdos selecionados e as formas de seu ensino. Ademais, a concepção de mundo, segundo Duarte (2016a, p. 99), é “[...] constituída por conhecimentos e posicionamentos valorativos acerca da vida, da sociedade, da natureza, das pessoas (incluindo-se a autoimagem) e das relações entre todos esses aspectos”.

Sobre a concepção de mundo, Duarte (2016a) chama a atenção para dois aspectos: 1) relação individual e coletiva; e 2) grau de elaboração e sistematização pelos indivíduos. Em relação ao primeiro aspecto, podemos dizer que a concepção de mundo é, simultaneamente, individual e coletiva, vez que, por um lado, existem singularidades da vida de cada indivíduo, mas, por outro, essas singularidades ocorrem no interior de um processo de relações sociais mediadas pelo gênero humano, ou seja, um processo social. Assim, quanto mais o sujeito desenvolve uma individualidade para si, mais sua concepção de mundo é expandida, rompendo com o imediato da materialidade espontânea de tal forma

que consegue “no limite, à universalidade do gênero humano” (DUARTE, 2016a, p. 100).

Em outras palavras, a concepção de mundo será elevada ao ponto mais evoluído já atingido pela humanidade, compreendendo as relações da vida de forma materialista e histórica. O segundo aspecto diz respeito exatamente a essa relação: a ascensão do senso comum (como nível mais elementar da concepção de mundo) à consciência filosófica (como expressão de nível elevado, de elaboração consciente e sistematizada de mundo).

[...] é preferível ‘pensar’ sem disto ter consciência crítica de uma maneira desagregada e ocasional, isto é, ‘participar’ de uma concepção do mundo ‘imposta’ mecanicamente pelo ambiente exterior [...] ou é preferível elaborar a própria concepção do mundo de uma maneira consciente e crítica e, portanto, em ligação com este trabalho do próprio cérebro, escolher a própria esfera de atividade, participar ativamente na produção da história do mundo, ser guia de si mesmo e não mais aceitar do exterior, passiva e servilmente, a marca da própria personalidade? (GRAMSCI, 1999, p. 101).

Esse movimento de ascensão do senso comum à consciência filosófica marca um conceito fundamental da pedagogia histórico-crítica, a catarse. É importante ressaltar que a catarse não se trata apenas de um momento do método pedagógico, ela corresponde à “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (GRAMSCI, 1999, p. 314), ou seja, é a incorporação de conhecimentos que instrumentalizarão os indivíduos quanto a uma nova forma ético-política de compreender o mundo. Por isso, Duarte (2016a) dispõe que a mudança qualitativa na concepção de mundo caracteriza a catarse, que é um processo mediado pelas produções humanas de natureza diversa, tais como a arte, a ciência e a filosofia.

Essa é uma das razões pelas quais a escola trabalha com conceitos científicos, artísticos e filosóficos, pois o domínio de formas mais desenvolvidas de pensamento ocorre pela apropriação dos conteúdos mais ricos de objetivações humano-genéricas, os quais são produzidos pela experiência social. Segundo Duarte (2016a), esses conteúdos, que carregam em si um potencial para a formação de uma concepção materialista e histórica de mundo, firmam-se na história como expressões

humanas que resistiram ao tempo, vez que apresentaram um valor universal independentemente de seu tempo histórico. Saviani (2011a) conceitua esses conhecimentos universais como clássicos.

Se tomarmos a Teoria do Valor em Marx, entendemos que o valor é referente à capacidade que um produto tem de satisfazer as necessidades humanas. Se compreendemos que os conhecimentos clássicos têm valor universal, entendemos que esses conteúdos satisfazem necessidades gerais de toda a humanidade, necessidades humano-genéricas. Assim, os clássicos ultrapassam as demandas imediatas e singulares dos indivíduos do mesmo modo que superam as necessidades originais para as quais foram criados, consolidando-se como valores ontológicos fundamentais para todas as gerações. Por isso, recorreremos a Lukács (2012) para explicitar o valor dos clássicos:

Todos os valores, sem exceção, nasceram no curso do processo social, num estágio determinado, e precisamente enquanto valores. Não que o processo tivesse realizado em valor em si “eterno”; ao contrário, os próprios valores experimentam no processo da sociedade, um surgimento real e, em parte, também um desaparecimento real. A continuidade da substância no ser social, porém, é a continuidade do homem, de seu crescimento [...] E, na medida em que um valor na sua realidade, nas suas realizações concretas, entra nesse processo, torna-se um componente ativo dele; **na medida em que encarna um momento essencial de sua existência social, conserva-se com isso e através disso a substancialidade do próprio valor, sua essência e sua realidade** (LUKÁCS, 2012, p. 413, grifos nossos).

Nessa guisa, o ensino dos clássicos possibilita uma apreensão da realidade, rica de mediações, e isso, por sua vez, engendra uma concepção de mundo materialista e histórica, dando continuidade ao desenvolvimento da humanidade, em um processo de reprodução genérica. Entendendo que os conteúdos clássicos potencializam a humanização dos indivíduos, a pedagogia histórico-crítica toma esses conhecimentos como critério para os conteúdos escolares. No entanto, ao se pensar nos conteúdos, é preciso refletir sobre as formas de seu ensino e, ao mesmo tempo, considerar quem os aprenderá.

O ensino dos conhecimentos clássicos na escola, para a pedagogia histórico-crítica, não possui uma única forma e procedimento

acabado. Segundo Duarte (2016a), as estratégias e técnicas devem ser empregadas pelo professor no interior das relações concretas na escola. Os procedimentos metodológicos devem considerar, minimamente, 4 elementos: 1) o professor e seu domínio teórico-metodológico; 2) o aluno como sujeito cognoscente; 3) o conteúdo como saber fundamental que está sendo ensinado; e 4) as circunstâncias como formas e condições objetivas para esse ensino. Assim sendo, a escola deve ensinar os conteúdos clássicos “no campo científico, artístico e no filosófico”, tomando a “luta histórica pela emancipação do gênero humano como referência” (DUARTE, 2016a, p. 110).

Conhecimento Escolar: ciência, arte e filosofia e o desenvolvimento dos sentidos humanos

Se não fosse aquilo...Nem sabia. O fio da ideia cresceu, engrossou - e partiu-se. Difícil pensar... Nunca vira uma escola. Por isso não conseguia defender-se, botar as coisas nos seus lugares. O demônio daquela história entrava-lhe na cabeça e saía. Era para um cristão endoidecer. Se lhe tivessem dado ensino, encontraria meio de entendê-la. Impossível, só sabia lidar com bichos.
(Graciliano Ramos).

Na escola, o conhecimento acumulado pela humanidade é sistematizado, organizado e dosado a partir de disciplinas escolares, estas compõem uma totalidade de conhecimentos essenciais em uma unidade que pode ser compreendida como currículo. Contudo, o currículo não deve ser visto como um emaranhado de conteúdos desvinculados dos fundamentos filosóficos, pedagógicos e psicológicos. Martins e Pasqualini (2020) acentuam que o currículo é um meio ou ferramenta do ato educativo que assume uma forma coerente com um projeto de formação omnilateral, com destaque para as contribuições relativas ao pensamento teórico.

O currículo é a organização de um dos meios mais adequados para garantir a socialização daquilo que foi identificado como essencial para a formação humana, ou seja, é a sistematização dos conteúdos da cultura que serão ensinados durante a educação básica.

Considerando-se a relação dialética entre objetivos e meios da educação, o currículo situa-se, portanto, na esfera dos meios, subordinando-se a determinada intencionalidade pedagógica e colocando-se a serviço de sua concretização. Como tal, reveste-se de dimensões ontológica, epistemológica e ético-política (MARTINS; PASQUALINI, 2020, p. 24).

Desse modo, mediante a pedagogia histórico-crítica, o currículo deve possuir no mínimo três aspectos: ontológico, epistemológico e ético-político. Sobre o primeiro aspecto (ontológico), o currículo edifica-se como uma unidade entre pedagogia e psicologia, a qual compreende o indivíduo como um ser humano constituído pela intervinculação das transformações biológicas e aprendizados culturais.

Sobre o caráter psicológico e pedagógico desse aspecto, Martins, L. (2013) evidencia 5 teses¹⁸ que radicam a unidade teórico-metodológica entre pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural. As teses confluem na síntese de que a natureza dos conteúdos e atividades escolares é variável e interveniente quanto à qualidade do desenvolvimento psíquico das pessoas, evidenciando a escola como um lócus privilegiado para requalificar o curso da humanização dos indivíduos. As 5 teses são:

1. Ao ensino escolar cumpre a tarefa de humanização dos indivíduos.
2. A humanização do psiquismo identifica-se com a superação das funções psíquicas elementares em direção às funções psíquicas superiores.
3. A atividade de ensino conquista natureza específica na forma de educação escolar.
4. A formação de conceitos é a base sobre a qual o psiquismo desenvolve-se e a educação escolar realiza-se.
5. Conceitos cotidianos e de senso comum não incidem sobre o desenvolvimento psíquico da mesma maneira que os conceitos científicos.

18 Em Magalhães e Martins (2020), as autoras apontam 11 teses sobre a unidade entre pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural, com enfoque, porém, nas especificidades e semelhanças da psicologia educacional e pedagogia escolar como ciências. Vale ressaltar que, tanto em Magalhães e Martins (2020) como em Martins, L. (2013), é a psicologia educacional que se subordina à pedagogia escolar, e não o contrário.

Essas teses reiteram que a transmissão-assimilação dos conteúdos escolares potencializa o desenvolvimento das funções tipicamente humanas, ou seja, possibilitam a humanização de cada indivíduo singular. Essa apropriação dos conceitos humano-genéricos é condição fundamental da existência humana e pode garantir um desenvolvimento a outros patamares.

O processo de internalização dos conceitos universais está dialeticamente articulado com as particularidades dos processos educativos, por isso a atividade educativa aprimorada potencializa profundas transformações na ação do ser humano em relação à natureza. A mediação do acervo simbólico, para Vigotski (1997), atua como um estímulo de segunda ordem, alavancando, no ser humano, o desenvolvimento de capacidades relativas a ações volitivas e dominando as espontâneas e imediatas.

O processo de humanização é mediado por signos, que são internalizados por processos educativos em relações interpessoais. Por essa razão, nas relações sociais das quais emergem processos educativos de natureza diversa, existe uma “condicionabilidade recíproca” (MARTINS, A., 2013, p. 190) entre o ensino e a aprendizagem, sendo os signos elementos que medeiam as transformações psíquicas. Todavia, nas relações cotidianas, as apropriações da realidade são parciais e fragmentadas, visto que o real manifesta-se nessas relações de modo imediato, apenas em sua dimensão fenomênica, ou seja, essas relações “mostram” certos aspectos, enquanto ocultam outros.

Assim, na particularidade histórica da sociedade moderna, a escola tem destaque como um espaço específico de educação (formal), a qual compete corroborar com a inteligibilidade do real para além de suas manifestações fenomênicas. Esse papel social da escola requer a seleção de conhecimentos essenciais, bem como a eleição de formas mais adequadas para fazê-lo (VIGOTSKI, 1997).

Essa escolha, à luz da pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural, condiz com o aspecto ontológico do currículo, pois busca a socialização de conceitos que representem idealmente o real de forma mais fidedigna¹⁹, compreendendo que isso possibilitará saltos na

19 A apreensão do real é sempre provisória, visto que a realidade está em movimento, por esse motivo a escola busca abranger essa realidade em suas máximas possibilidades, posto que o reflexo do real nunca é ele próprio. Martins e Pasqualini (2020) salientam que a apreensão

formação humana de cada indivíduo. Vigotski (2000), denomina esse tipo de saber como conceitos verdadeiros, os quais estão encarnados nos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos a serem transmitidos na educação escolar.

O sistema de objetivações humanas (conceitos) identificado e escolhido para compor o currículo tem como critério importante a compreensão de conhecimentos clássicos. Saviani (2011a) destaca que os conhecimentos clássicos permanecem como fundamentais no transcorrer do tempo, uma vez que desvelam questões fulcrais da realidade e da constituição humana. Os clássicos também expressam nexos essenciais da prática social em sua gênese, processo de desenvolvimento em distintas dimensões e tendências do que pode vir a ser. Esses conteúdos representam os conhecimentos mais desenvolvidos do gênero humano, que têm a capacidade de enriquecer o ato educativo como esteira na formação humana.

Portanto, o segundo elemento emana dessa análise, os conceitos clássicos são captados metodicamente pela ciência no decorrer da história, por isso é crível afirmar que há um aspecto epistemológico no currículo. Essa organização do currículo – que é ontológica e epistemológica – tem como enfoque uma dimensão ético-política, a qual corresponde ao terceiro aspecto do currículo. O conhecimento sistematizado, cientificamente, torna a realidade inteligível, de modo a instrumentalizar a classe trabalhadora para atuar na sociedade, transformando o que tem que ser alterado (superação da sociedade de classes) e preservando o que deve ser mantido (as produções desenvolvidas pelo gênero humano).

Conforme Vigotski (1997), o objeto não se mostra na sua vivência direta, mas em suas mediações essenciais e relações com os demais objetos da realidade. Assim, os conceitos que compõem as disciplinas escolares em um currículo não são recortes ou expressões empíricas, e sim sistemas de conceitos teóricos que só podem ser explicados nas suas intervinculações com outros conceitos, ou seja, um conceito é um complexo de conceitos. Esse tipo de conceito será internalizado de modo

do real pode ser distorcida pelos próprios limites da captação sensível do objeto, limites de significados parciais e/ou equivocados atribuídos socialmente aos objetos e internalizados pelo sujeito, e, ainda, podem advir do fato de que, numa sociedade de classes, inúmeras distorções resultam do interesse da classe dominante em fazer com que suas ideias sejam as dominantes, de modo que a sua pseudoverdade se transforme em uma verdade ingenuamente crível.

a orientar a consciência dos indivíduos, bem como a mediatizar as suas condutas pelo pensamento teórico.

Por isso, o currículo que almeja potencializar o ensino desenvolvente deve, reiteradamente, compreender que a consciência é o ser consciente, em função disso, quando a ação é mediatizada pelo pensamento teórico, o sujeito desenvolve novas necessidades, sentidos e motivos. Portanto, a educação escolar também se propõe a reconstituir, na atividade consciente de seus alunos, determinados modos de pensar, sentir e agir no mundo que foram historicamente elaborados e conquistados pelos seres humanos.

A formação do *ser consciente* exige uma unidade entre a esfera cognitiva-operacional e afetivo-volitiva, uma vez que, ao selecionarmos os conhecimentos clássicos a serem transmitidos na escola, também estamos tomando posição diante dos modos de pensar e agir que iremos promover em nossos alunos. Com isso, ressaltamos a importância do aspecto ético-político do currículo, pois, em uma proposta alinhada aos interesses da classe trabalhadora, devemos promover modos de agir e pensar teoricamente a transformação, entendendo transformação como revolução.

As formas de pensar são constituídas nas relações objetivas dos indivíduos com o mundo. Entendemos que a apreensão ideal do movimento real acontece nas relações sociais, no entanto essa captação na cotidianidade ocorre de modo sincrético e operacional, gerando, em decorrência disso, uma captação imediata do objeto. Para uma ascensão desse imediato, é necessário um processo mediado para que haja a apreensão do real além da aparência e, conseqüentemente, a promoção do desenvolvimento do pensamento, nesse sentido reside a importância da educação escolar. Essa instância educativa busca garantir as formas e os conteúdos mais adequados, os quais, de modo sucessivo, interpor-se-ão entre o sujeito e o(s) objeto(s), transformando “os modos de o sujeito operar com eles à medida de seu desvelamento” (MARTINS, 2018, p. 86). Esse processo complexo de desenvolvimento do psiquismo é suplantado pela formação de conceitos.

Atuar a serviço da qualidade, do longo e complexo processo de formação de conceitos, é, à luz da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, tarefa precípua da educação escolar. Esse é

um elemento importante a respeito da nossa concepção de conhecimento, pois apenas a formação de conceitos possibilita o verdadeiro conhecimento sobre a realidade a cada indivíduo. Trata-se, portanto, de alinhar o “dever ser” da escola ao “dever ser” do desenvolvimento do pensamento, representado pelo pensamento por meio de conceitos e do pensamento teórico.

Desta feita, a escola contribui para o pensamento por conceitos que, por sua vez, possibilitam uma visão qualitativamente mais ampliada da realidade, constituindo a personalidade pela essência das coisas. Além disso, mediante a pedagogia histórico-crítica, não nos importa apenas “interpretar o mundo de várias formas”, o que queremos é “transformá-lo” (MARX, 1982, p. 3). Portanto, somando-se ao papel de um ensino desenvolvente do pensamento por conceitos (científicos), a escola não pode perder de vista a atuação revolucionária, bem como a formação de sujeitos revolucionários.

O pensamento teórico corresponde a uma modalidade do pensamento mediatizado por conceitos, dito de outra forma, “só pode operar na base de complexas estruturas de generalização consubstanciadas em conceitos” (MARTINS, L., 2018, p. 86). Sobre o pensamento sincrético, Martins, L. (2018) nos alerta que se trata de um momento no processo de desenvolvimento que precede a articulação entre fala e pensamento. Nessa particularidade do pensamento, a imagem ideal do movimento real apresenta-se no pensamento do sujeito como um emaranhado de representações que se ligam de modo casual e assistemático.

A apropriação dos conteúdos escolares promove diretamente uma elevação da psiquê a outros patamares de complexidade, em outras palavras, amplia a capacidade de generalização e, por conseguinte, de realização de nexos lógico-causais objetivos (VIGOTSKI, 1997). Em síntese, segundo Vigotski (1997, 2000), o ensino de conhecimentos científicos gera aprendizagens desenvolventes.

Para se pensar em um ensino desenvolvente, advogamos em favor de um currículo composto por conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, compreendendo que eles representam as produções mais desenvolvidas da humanidade. Tais conhecimentos são convertidos, no âmbito escolar, em conteúdos escolares, entendendo a especificidade do conhecimento escolar como algo sistematizado, dosado e sequenciado

didaticamente. Nesse sentido, ao pensarmos nos conteúdos escolares, precisamos ter clareza de que “há produções humanas que devem ser preservadas e incorporadas à vida de todas as pessoas” (DUARTE, 2018, p. 66). Essa afirmativa decorre de dois princípios valorativos: 1) os critérios de definição do que é essencial quanto a esse patrimônio; e 2) que esse patrimônio cultural não deve ser privado de uma parcela da humanidade em benefício de outra. Esses princípios constituem a própria pedagogia histórico-crítica – a qual tem como pressuposto o que o ser humano é e o que ele pode se tornar.

A educação escolar tem uma contribuição importante para a formação humana, visto que, por meio da transmissão-assimilação do patrimônio cultural, ela instrumentaliza os indivíduos de modo que possam superar as manifestações fenomênicas e fetichizadas da realidade. A partir de um referencial lukacsiano, Duarte (2018) afirma que a ciência, a arte e a filosofia têm um potencial desfetichizador, por essa razão, tendo em vista os conhecimentos que transmite, a educação escolar possui uma missão desfetichizadora. A escola, por tratar do conhecimento sistematizado e objetivo, atua de modo contra-hegemônico na formação da consciência dos indivíduos, que podem compreender a realidade em suas múltiplas determinações, para além da imediaticidade fetichizada.

[...] o conhecimento desfetichizador é aquele que mostra os fenômenos sociais como relações entre os seres humanos, dissolvendo sua aparência de coisas com vida própria. O conhecimento desfetichizador é aquele que mostra a cultura material e ideativa como um conjunto de criações humanas. Reconhecer-se como criador é assumir responsabilidade pelas consequências do ato de criação. Não se trata aqui de uma responsabilidade limitada ao indivíduo, mas da responsabilidade coletiva que, no limite, abarca toda a humanidade (DUARTE, 2018, p. 71).

Esse conhecimento possibilita o desenvolvimento de capacidades humanas superiores e o desvelamento da aparência do real, capacitando os indivíduos a agirem de modo consciente e livre – dentro dos limites dessa particularidade histórica. A liberdade, portanto, representa um princípio nuclear da pedagogia histórico-crítica, que considera o legado das gerações passadas, as ações no presente e as possibilidades do vir a

ser da humanidade, em um futuro, para efetivar ou não os mais elevados patamares e conquistas de liberdade.

Lukács (1970, p. 203), afirma que “a vida reproduz sempre o velho, produz incessantemente o novo, a luta entre o velho e o novo penetra em todas as manifestações da vida”, por esse motivo a luta por novas condições de efetivação da liberdade sobre a velha sociedade da servidão não pode ser utópica (creditando a liberdade como algo ilimitado), nem individual (na condição de busca subjetiva por uma liberdade própria), mas deve assentar-se em um processo histórico, singular e coletivo (entre indivíduo e gênero humano). Por essa razão, advogamos que, para que esse processo tenha um potencial realmente transformador, o conhecimento sistematizado – que permite uma apropriação mais fidedigna possível das contradições fundamentais que movem a realidade – é condição para a liberdade.

Nesse processo, a ciência, a filosofia e a arte têm a tarefa de potencializar a consciência filosófica dos indivíduos para além da cotidianidade. Kosik (1976) chama a atenção para essas expressões humanas referentes ao conhecimento e ao modo como elas fundamentam a passagem da opinião à ciência, da *doxa* à *episteme*, do mito à verdade, impulsionando as capacidades humanas quanto a agir com liberdade e fazer história. Concernente a isso, Kosik (1976) chama a *fazer história* e a *liberdade de criação* do indivíduo de caráter ontocriador. Em outras palavras, o ser humano possui a capacidade de superar o imediato para elevar-se à verdade e à universalidade de criação livre das amarras das circunstâncias. Um bom exemplo é a potência humanizadora presente nas artes, como podemos observar na citação do livro *Vidas Secas*:

Se não fosse aquilo ... Nem sabia. O fio da ideia cresceu, engrossou – e partiu-se. Difícil pensar. Vivía tão agarrado aos bichos ... Nunca vira uma escola. Por isso não conseguia defender-se, botar as ideias nos seus lugares. O demônio daquela história entrava-lhe na cabeça e saía. Era para um cristão endoidecer. Se lhe tivessem dado ensino, encontraria meio de entendê-la. Impossível, só sabia lidar com bichos (RAMOS, 2012, p. 35).

Nessa expressão literária clássica, podemos perceber como o personagem Fabiano foi furtado historicamente dos bens materiais (terra, comida, roupas etc.) e não materiais (música, ciência, filosofia,

Cultura Corporal etc.), escancarando a divisão de classes e a dominação do ser humano sobre o ser humano. A arte, assim como a ciência e a filosofia, cada uma a seu modo, promove catarses nos leitores, referentes às contradições, riquezas, criações e objetivações da vida humana que estão ocultas nas relações cotidianas.

Método Pedagógico: o movimento da síncrese à síntese pela mediação da análise

O tesouro da cultura, dos conhecimentos e das verdades, no qual trabalham as épocas passadas, foi confiado ao professorado, para conservá-lo e transmiti-lo à posteridade. O professor tem de se considerar como o guarda e o sacerdote dessa luz sagrada, para que ela não se apague e a humanidade não recaia na noite da antiga barbárie.
(Georg Friedrich Hegel).

O debate acerca do método pedagógico na pedagogia histórico-crítica teve início em Saviani (1984, 2011a) e foi desenvolvido por Marsiglia, Martins e Lavoura (2019), Galvão, Lavoura e Martins (2019), Marsiglia (2011b, 2013, 2016), Lavoura e Marsiglia (2015), Lavoura e Martins (2017) e Lavoura (2018), entre outros autores. Para Galvão, Lavoura e Martins (2019), o método pedagógico histórico-crítico consiste em um conjunto de fundamentos lógico-dialéticos que alicerçam a organização e o desenvolvimento do trabalho educativo, orientando, desse modo, o caminho do agir dos professores no processo de ensino e aprendizagem.

Os fundamentos lógico-dialéticos do método na pedagogia histórico-crítica residem no método em Marx, sobretudo no movimento que vai da síncrese à síntese, pela mediação da análise. Por isso, para discorrer sobre o método didático, não basta ter em vista a dimensão procedimental, mas sim os fundamentos que constituem o desenvolvimento e a sistematização do trabalho educativo (conforme visto nas seções anteriores).

Sobre a materialização do método pedagógico inserido nas escolas brasileiras de modo a orientar o trabalho dos professores, “não existe ‘a’ forma de organização do trabalho didático na pedagogia histórico-crítica” como um ideal pronto para ser aplicado” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, 72). De acordo com Duarte (2016), o trabalho pedagógico (no qual está presente o método didático) ocorre no interior da prática social e deve considerar no mínimo: 1) o professor que organiza o trabalho educativo e seu grau de apropriação teórica; 2) o que será ensinado como conteúdo, pensando nas especificidades dos conteúdos escolares; 3) os alunos como sujeitos cognoscentes – concomitantemente ao conteúdo e à forma; e 4) as condições objetivas para o desenvolvimento desse processo.

Assim, reiteramos que não há um método como receita ou fórmula preconcebida na pedagogia histórico-crítica, o que existem são fundamentos do método, que são essenciais para garantir uma unidade teórico-metodológica na prática pedagógica. Lavoura e Martins (2017), Marsiglia, Martins e Lavoura (2019) e Galvão, Lavoura e Martins (2019) alertam sobre alguns elementos que acarretam uma apreensão problemática²⁰ e equivocada do método:

- *O desenvolvimento do método a partir da lógica formal em detrimento da lógica dialética, apresentando o caminho pedagógico do método de forma linear e sequencial.*
- *A apropriação problemática do conceito de mediação, reduzindo a categoria à ação do professor ou inserindo entre um estágio e outro. Sendo que, na pedagogia histórico-crítica, mediação é uma categoria que constitui distintas relações dentro do método, como unidade de contrários, por exemplo, a relação teoria e prática e a tríade conteúdo-forma-destinatário, ou, ainda, o elemento que possibilita um pensamento mediatizado por instrumentos psíquicos (mediação na análise ou mediação do pensamento teórico).*
- *A confusão entre o conceito de método e o procedimento metodológico, tratando ambos como se fossem a mesma coisa, “desmetodotizando” o próprio método, reduzindo-o a passos ou ações em uma aula. Em*

20 Segundo os autores, essa apreensão problemática foi muito influenciada pelas elaborações de Gasparin (2002) desde os anos 2000.

outras palavras, há uma redução de todo o complexo que representa o método a simples procedimentos.

- *A ênfase aos aspectos epistemológicos da pedagogia histórico-crítica e o abandono dos fundamentos políticos e filosóficos, os quais, certamente, representam os pressupostos marxistas.*

As relações essenciais do método sustentam as ações pedagógicas em sala de aula, que dão forma ao ensino dos conteúdos escolares, para seus respectivos destinatários, entendendo que uma prática pedagógica será mais sólida quanto mais bem fundamentada for teoricamente. O professor, ao apropriar-se do método didático histórico-crítico, incorpora os elementos filosóficos, psicológicos e pedagógicos dessa teoria pedagógica.

Assim, ao tratarmos desse método, estamos elucidando sobre um projeto histórico de formação humana, sociedade e apreensão da realidade, um processo pedagógico intencional que abrange: *conteúdo, forma e destinatário; relação ensino-aprendizagem/professor-aluno; prática social como ponto de partida e chegada; momentos intermediários do método; desenvolvimento e apropriação espiralada em sucessivas aproximações com a realidade.*

É certo que os elementos do método supracitados nos servem para avançar – no sentido de negar aquilo que deve ser superado – e evidenciar aquilo que deve ser incorporado. Para compreender o método pedagógico histórico-crítico, a primeira grande questão é compreender a dialética como lógica imanente à didática relativa a essa teoria pedagógica.

A educação como atividade mediadora no seio da prática social deve promover uma elevação da consciência das massas como parte da transformação social. Esse movimento caracteriza o papel do trabalho educativo como atividade mediadora, a fim de garantir o desenvolvimento máximo das capacidades humano-genéricas. Por essa razão, existe um movimento contraditório entre o que a educação escolar é e o que, concomitantemente, não é. A escola como uma instância educativa não forjará consciências elevadas de modo automático, por isso o seu papel de mediação intencional e objetiva para potencializar a superação do imediato.

Ao explicitar o objeto da educação, Saviani (2011) indica que é preciso levar em conta os elementos culturais que precisam

ser apropriados para que os sujeitos se humanizem e, de maneira articulada, as formas de ensino mais adequadas para este fim. Os elementos culturais (traduzidos na escola pelos conteúdos das diferentes áreas de conhecimento) precisam atender à dimensão de **totalidade**, tanto quanto precisam ter em vista o **movimento** e **contradição** presentes na realidade concreta, sendo estas três categorias basilares ao método materialista histórico-dialético do qual a pedagogia histórico-crítica erige. O que procuramos chamar atenção é, portanto, que a didática histórico-crítica não pode estar descolada de seus fundamentos e assim, não pode ser pensada de modo lógico-formal, que compartimentaliza e segmenta a compreensão dos fenômenos em geral e, particularmente aqui em foco, o trabalho didático (MARSIGLIA *et al.*, 2019, p. 7).

Essas categorias expressam o conhecimento teórico, a partir da lógica dialética, como modalidade específica e refinada do conhecimento. Por isso, para Galvão, Lavoura e Martins (2019), o movimento dialético dessas categorias representa um pilar da didática da pedagogia histórico-crítica e exige que tomemos os seguintes pressupostos: 1) superar a expressão imediata dos objetos e fenômenos pela apropriação de conhecimentos que contribuem para o desvelamento do real, em outras palavras, um movimento intencional de elevação da aparência à essência; 2) compreender as relações sociais pela historicidade, sendo que a dialética entre indivíduo e gênero humano é marcada pelas particularidades históricas, em síntese, uma análise entre os aspectos singulares, particulares e universais dessa relação; e 3) promover a apreensão do real como concreto pensado.

Assim, mediante essa síntese acerca dos pressupostos do método, é preciso compreender que os conteúdos escolares são expressões das mais ricas conquistas da humanidade, a serem apreendidas como concreto pensado pelos alunos. A totalidade é o ponto de partida dos conteúdos no âmbito escolar, a partir da qual o professor toma aquilo que é essencial para compreender a realidade, portanto ensinar sobre o todo não é necessariamente ensinar tudo. Com isso, as disciplinas escolares identificam, selecionam e operam com diferentes objetos da realidade, possibilitando análises teóricas daquilo que se apresenta como essencial para entender o mundo dos homens.

De acordo com Saviani (2011a), no método pedagógico, assim como no método da economia política de Marx (2008), a análise consiste em um momento fundamental para a apreensão do real. É a análise que possibilita o salto qualitativo entre a aparência (ponto de partida) e a essência (ponto de chegada). Por isso, a totalidade dos conhecimentos necessários para a compreensão do real está intimamente articulada com o movimento de análise presente no método da pedagogia histórico-crítica. Desse modo, essa didática preconiza um movimento que “vai da síncrese, apreensão inicial e incompleta, à síntese pela mediação da análise” (MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA, 2019, p. 7).

Esse processo dialético, da aparência à essência, ocorre na prática pedagógica em uma unidade de contrários. Enquanto o ensino expressa a sistematização de uma síntese precária²¹ do professor, partindo de uma rica totalidade (essência das coisas), a aprendizagem parte das apropriações sincréticas dos alunos, que possuem uma visão caótica do todo. O ensino orienta-se das partes mais desenvolvidas às mais simples, ao passo que a aprendizagem deve partir das mais simples rumo à síntese. Por isso, segundo Marsiglia (2013), a contradição está presente na unidade do movimento entre o ensino e a aprendizagem no interior da educação escolar.

Para a pedagogia histórico-crítica, a atividade educativa é uma ação prática, pois os professores e alunos *permanecem na realidade objetiva* durante todo o processo, assim como a própria prática pedagógica ocorre no interior da prática social. Diríamos que o termo *prática pedagógica* faz todo o sentido, vez que corresponde a uma atividade prática e intencional dos seres humanos, com o intuito de garantir o acesso a conhecimentos para outros seres humanos, de modo que, assim, tenham condições de superar a imediaticidade de suas relações práticas. Dessa maneira, acontece após um processo de devir, podendo assumir uma atividade prática rica de mediações numerosas e ações recíprocas.

Para que isso ocorra de modo intencional e sistematizado, a prática pedagógica deve ser:

21 O termo “síntese precária” foi empregado por Saviani (2007) para evidenciar que, por mais articulados que sejam os conhecimentos e as experiências do professor, sua prática pedagógica envolve uma relação referente ao que é possível fazer com os alunos em certo contexto histórico e material. Além disso, a apreensão do real por parte do professor nunca está acabada, pois, à medida que se alcança uma síntese do objeto, o indivíduo continua no processo de apropriação para novas sínteses.

[...]coerente para tal realização, tendo o método dialético e seus fundamentos como pressupostos do trabalho educativo e da didática histórico-crítica [...] seja cada professor em sua área de conhecimento e disciplina curricular buscar os elementos que compõe a **estrutura de dinâmica e funcionamento** de sua atividade de ensino (Figura 2), isto é, identificar a **finalidade** do ensino (o que se traduz nos **objetivos** do planejamento), seu(s) **objeto(s)** de ensino (os respectivos conteúdos advindos do conhecimento sistematizado e convertidos em saber escolar), bem como, as possíveis **ações e operações** a serem realizadas para a efetiva incorporação dos instrumentos culturais transmitidos (as **formas** de realização das situações de ensino e aprendizagem escolar) (MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA, 2019, p. 12, grifos nossos).

Dessa forma, o método didático aparece como um dos elementos essenciais na pedagogia histórico-crítica. Baseados em Marsiglia, Martins e Lavoura (2019), Galvão, Lavoura e Martins (2019), Marsiglia (2011b, 2013, 2016), Lavoura e Marsiglia (2015), Lavoura e Martins (2017) e Lavoura (2018), salientamos que o método pedagógico deve considerar prioritariamente: 1) os momentos do método: a prática social como ponto de partida (síncrise) e chegada (síntese), que, dialeticamente articulados aos momentos intermediários (problematização, instrumentalização e catarse), constituem os momentos do trabalho pedagógico; e 2) possui finalidades (para que ensinar); objeto(s) (o que ensinar); formas materializadas em ações e operações (como ensinar); destinatário (a quem se ensinar) e condições objetivas do trabalho educativo (em quais condições ensinar).

É essencial tomar de modo dialético os momentos do método pedagógico para se compreender a didática na pedagogia histórico-crítica. Em Saviani (2007), vemos, pela primeira vez, os momentos sendo anunciados, no entanto devemos nos atentar para as especificidades e o contexto dessa elaboração. Na obra *Escola e Democracia*, Saviani (2007) analisou criticamente os passos metodológicos presentes em duas pedagogias não-críticas.

Na pedagogia tradicional como pedagogia da essência que supervalorizava o ensino, os passos eram: 1) Preparação (aula anterior); 2) Apresentação (novo conhecimento); 3) Assimilação e comparação (aprender e comparar); 4) Generalização (identificar outros fenômenos);

e 5) Aplicação (dever de casa). Enquanto na pedagogia nova como pedagogia da existência que valorava principalmente a experiência dos alunos/aprendizagem, os passos consistiam em: I) Atividade; II) Suscitar determinado problema; III) Provocar o levantamento (coleta) de dados; IV) Formular hipóteses; e V) Explicação encontrada pelos alunos sobre o problema em questão pela experimentação.

Suprassumindo as pedagogias de seu tempo, Saviani (2007) apontou que, se existiam passos na pedagogia tradicional e nova, passos estes dicotomizados entre o ensino e a aprendizagem, era necessário elaborar “passos” para além da essência e existência, propondo uma unidade entre o ensino e o aprendido. Por isso, a pedagogia histórico-crítica conta com a prática social como ponto de partida e possui a problematização, a instrumentalização e a catarse como momentos intermediários de análise, tendo a própria prática social como chegada, possibilitando os meios para que os alunos alcancem uma nova elaboração de mediações numerosas do real.

O mais importante na distinção entre os passos das pedagogias da essência e existência, e da didática na pedagogia histórico-crítica é que os momentos, conforme a teoria de Saviani (2007), não são lineares, sequenciais e independentes, eles possuem um movimento dialético entre si, também não são sequenciais, pois a ordem depende das condições concretas do ensino, e cada momento depende dos demais, por isso são interdependentes. Vejamos mais de perto os momentos da didática histórico-crítica.

A *prática social* é compreendida pela pedagogia histórico-crítica como prática humano-genérica, tomando como base as formulações marxianas sobre esse conceito. A prática social compreende o conjunto de produções, ações e relações que os seres sociais estabelecem entre si no processo de produção e reprodução da vida. Por isso, para Saviani (2007, 2011a), ela é ponto de partida e ponto de chegada no método da didática histórico-crítica. No entanto, o professor e os alunos permanecem inseridos na prática social durante todo o processo pedagógico, pois a realidade não muda objetivamente após o ensino, e sim a apreensão dessa realidade por parte dos alunos.

Por meio do método pedagógico, os elementos essenciais da relação indivíduo (como singularidade) e gênero humano (como universalidade)

são extraídos da prática social, nessa particularidade histórica que vivemos, o capitalismo. Assim, o que se toma como critério não é o empírico e o tácito, e sim o concreto e o essencial a serem desvelados pela prática pedagógica.

O trabalho educativo implica não somente “conhecer” a aparência da prática social, mas, sobretudo, apreender o que essa prática social realmente é, considerando esse ser em sua processualidade histórica, ou seja, em seu surgimento, desenvolvimento, estrutura atual e tendências futuras de transformação (tal qual delineado por Marx ao longo de seu percurso teórico-metodológico, ao buscar apreender seu objeto de análise para além da aparência dos fenômenos que se manifestam empiricamente e são captáveis fenomenicamente pela nossa percepção). Implica não apenas deter informações caóticas e precárias dessa prática social, mas também compreendê-la como síntese de múltiplas relações e determinações numerosas (LAVOURA; MARTINS, 2017, p. 534).

Ao tomar a prática social como ponto de partida (e conseqüentemente lócus de desenvolvimento e ponto de chegada), o professor deverá problematizar, em seu planejamento, quais os conhecimentos firmam-se como essenciais para serem tratados como conteúdos escolares. Portanto, a problematização, nesse caso, não é entendida como sinônimo de perguntas ou questões problematizadoras, e sim como um movimento que permite ao professor confrontar a prática social e selecionar aquilo que é essencial para que os seus alunos se apropriem e compreendam o mundo de modo mais ampliado (DUARTE, 2016b).

Nessa mesma guisa, o professor como sujeito que possui uma síntese (precária) dos objetos de sua área (disciplina escolar) deve sistematizar os conhecimentos a serem transmitidos, com a preocupação de promover nos alunos motivos para que eles queiram aprender, assim como criar necessidades, a partir da realidade e dos novos conhecimentos, que serão apropriadas por eles.

Esse debate está pautado em Leontiev (2004, 1998), entendendo que a atividade humana como um processo que visa satisfazer necessidades é sempre singular e universal, as demandas de um indivíduo e seus motivos são determinados socialmente pelo nível de apropriação da cultura humana. Em Marx (2010), aprendemos que de nada vale a música

mais bela para ouvidos desafinados, ou seja, quem não se apropriou, qualitativamente, dessa objetivação humana (música), não desenvolveu seus sentidos humanos de modo suficiente para a sua apreciação estética, não vê a necessidade de fruição ou compreensão.

Sobre a **problematização**, Galvão, Lavoura e Martins (2019) destacam dois pontos de mesma importância em relação aos citados anteriormente: 1) o *processo de aprendizagem por parte dos alunos influenciará nas novas e constantes problematizações* do professor, se os alunos alcançarem saltos qualitativos (passagem daquilo que não se sabia para o que agora já se sabe) em determinados conteúdos que estão sendo ensinados, isso permitirá novas problematizações pelo professor, em um constante movimento dialético entre ensino e aprendizagem; e 2) as condições objetivas do trabalho pedagógico impactam na problematização como “aspectos infraestruturais, salariais, domínios teórico-técnicos, estrutura organizativa da escola e, sobretudo, a qualidade da formação docente” (MARTINS, A., 2013, p. 91).

No método pedagógico, a problematização tem origem na captação da prática social feita pelo professor. No entanto, ela só toma forma na socialização dos conhecimentos em si, nas formas, sistematizações, metodologias, técnicas e procedimentos, ou seja, as *formas mais adequadas* para o ensino. Quanto a esse momento do método, o conhecemos como **instrumentalização**. Tal termo é importante porque expressa fidedignamente esse momento da didática, sendo o processo de transmissão dos instrumentos necessário para que os alunos tenham uma compreensão, qualitativamente, superior da realidade.

Trata-se de um ponto essencial para o método pedagógico, pois faz valer o papel social da escola, que é transmitir as riquezas culturais produzidas pelas gerações no decorrer da história. Nesse processo, as disciplinas escolares e seus respectivos conteúdos têm uma contribuição nuclear.

Tal contribuição consubstancia-se na instrumentalização, isto é, nas ferramentas de caráter histórico, matemático, científico, literário, etc., cuja apropriação o professor for capaz de compreender os vínculos de sua prática com a prática social global. Assim, a instrumentalização desenvolver-se-á como decorrência da problematização da prática social, atingindo o momento catártico que concorrerá na especificidade da

matemática, da literatura etc., para alterar qualitativamente a prática de seus alunos como agentes sociais (SAVIANI, 2011a, p. 64).

A instrumentalização deve ser constantemente problematizada pelo docente, pois, à medida que o ensino promove a apropriação de saberes pelos alunos e o seu devido desenvolvimento, inversamente, o desenvolvimento e a aprendizagem possibilitam novos elementos a serem transmitidos pelo professor. Segundo Martins, L. (2013), o ensino possibilita as aprendizagens, as quais, por sua vez, qualificam o ensino, pois a quantidade de aprendizagens alavanca o desenvolvimento, e, concomitantemente, a quantidade de desenvolvimento qualifica a aprendizagem.

Dessa relação, evidenciamos a **dialeticidade do método**, vez que, à proporção que o professor instrumentaliza sua turma, os alunos podem entrar em processos catárticos e terem saltos qualitativos. À vista disso, durante o processo pedagógico, pode ser que haja a necessidade de o professor replanejar (problematização) a sua ação docente, acarretando novas instrumentalizações e catarses. Por isso, a instrumentalização e a problematização não são lineares no processo, e sim momentos articulados dialeticamente, assim como a catarse.

A **catarse** corresponde ao que ocorre no momento em que o aluno apreende os conteúdos transmitidos pelo processo educativo, no sentido de incorporar os conhecimentos adquiridos a sua individualidade, de tal forma que estes modificam qualitativamente a consciência e atividade daquele na sua realidade concreta. Esse é o movimento de ascensão do senso comum à consciência filosófica, marcando um conceito fundamental da pedagogia histórico-crítica, a catarse. É importante ressaltar que a catarse não se trata apenas de um momento do método pedagógico, ela é a “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (GRAMSCI, 1999, p. 314), ou seja, é a incorporação dos conhecimentos que instrumentalizarão os indivíduos em uma nova forma ético-política de compreender o mundo.

Por isso, Duarte (2016a) explica que a mudança qualitativa na concepção de mundo caracteriza a catarse, que consiste em um processo mediado pelas produções humanas de natureza diversa como a arte, a ciência, a filosofia.

[...] a catarse expressa o movimento contraditório de ensino e aprendizagem, que na unidade entre a qualidade do conteúdo e a quantidade de suas formas assimiladas, permitem saltos qualitativos no desenvolvimento do aluno. Portanto, ela só se realiza no sentido pensado por Saviani quando o conteúdo é selecionado segundo o critério de clássico (qualidade), e dosado didaticamente (quantidade), somando-se a isso que os conteúdos de ensino devam ser explorados de diferentes formas, em diferentes tempos e com diferentes graus de profundidade ao longo da escolarização do aluno (MARSIGLIA *et al.*, 2019, p. 20).

No entanto, é válido ressaltar que a catarse não pode ser tomada como “final do processo” ou último momento da prática pedagógica, pois ela acontece em diferentes momentos do trabalho educativo, e em toda a vida do indivíduo. Uma catarse acerca de determinado conteúdo poderá levar o aluno a outras inúmeras catarses, sendo que o professor deverá captar esse movimento por parte da aprendizagem dos alunos e problematizar novamente suas formas de instrumentalização, em um processo de sucessivas incorporações.

O método pedagógico, na pedagogia histórico-crítica, vai da síntese à síntese pela mediação da análise, ou seja, de uma apreensão superficial e limitada a uma maior inteligibilidade acerca da realidade. Por isso, o ponto de chegada na prática social é, e não é o mesmo, pois, apesar de uma nova consciência sobre a prática social por parte dos alunos, não se sai da prática social durante ou no final do trabalho educativo, porque o processo ocorre “nela, por ela, com ela e para ela” (MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA, 2019, p. 20).

Assim, espera-se que, no final do processo educativo, os alunos tenham alterado qualitativamente sua conduta pela elevação do pensamento teórico, tendo, dessa forma, maiores condições de intervir na prática social, que, nesse caso, apresenta-se para eles como um complexo de múltiplas determinações. No entanto, esse é um processo que exige rigor e continuidade:

A criança que quebra a cabeça com os barbara e baralipon certamente se cansa, e deve-se procurar fazer com que ela só se canse o indispensável e não mais; mas é igualmente certo que será sempre necessário que ela se canse a fim de aprender a se autoimpor privações e limitações de movimento

físico, isto é, a se submeter a um tirocínio psicofísico. Deve-se convencer muita gente de que o estudo é também um trabalho, e muito cansativo, com um tirocínio particular próprio, não só intelectual, mas também muscular-nervoso: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e até mesmo sofrimento. A participação de massas mais amplas na escola média traz consigo a tendência a afrouxar a disciplina do estudo, a provocar “facilidades” (GRAMSCI, 2011, p. 51).

Na especificidade do método pedagógico, o ensino deve ocorrer de modo formal, sistematizado e arbitrário, em sucessivas aproximações no decorrer da educação básica. Para Galvão, Lavoura e Martins (2019) e Martins, L. (2013), o trabalho pedagógico deve ser desenvolvido no transcorrer dos anos, em um sistema espiralado de apropriação do conhecimento, exigindo o planejamento de conteúdos por parte do professor em coerência com cada série/ano/etapa, e com a sua área de conhecimento. Segundo Martins, L. (2013), esse processo contínuo possibilita inúmeras catarses, entendendo catarse como uma elevação qualitativa de comportamentos complexos, culturalmente formados.

Como visto, o processo de ensino ocorre mediante uma articulação dialética entre o que se ensina (conteúdo), como se ensina (formas) e para quem se ensina (destinatário). Nesse sentido, a psicologia histórico-cultural alicerça a compreensão de destinatário do método pela compreensão que nos dá sobre a atividade-guia. Segundo Elkonin (1987) e Vigotski (1997), para compreender o momento/período de desenvolvimento dos alunos, não se deve considerar a idade cronológica, mas sim a atividade social – sua relação concreta com o mundo. O desenvolvimento de capacidades tipicamente humanas, de novos processos psíquicos e de interesses dos alunos é movido pelo movimento real da vida social, pelos recursos culturais e materiais dos quais eles se apropriam em sua realidade, proporcionando (ou não) transformações desenvolventes.

Segundo Elkonin (1987, 1998) e Vigotski (1997), cada atividade que compõe a nossa vida é impulsionada por uma necessidade de alcançar um objeto da realidade e se estrutura por uma cadeia complexa de ações. Em cada momento/período da vida, o indivíduo (aluno) é mobilizado por diferentes necessidades, e sua consciência orienta-se tendo em vista

diferentes aspectos da realidade. Isso quer dizer que, em cada período da vida, mobilizamos o desenvolvimento psíquico relativo a certas atividades de forma mais intensa.

Por isso, o professor deve identificar qual atividade social (atividade-guia) mobiliza mais o desenvolvimento de uma dada turma ou grupos de alunos, tomando seu nível de desenvolvimento como referência. Em Martins, Abrantes e Facci (2016), entendemos que as atividades-guia da periodização histórico-cultural da atividade humana são: a) comunicação emocional do bebê; b) atividade objetual manipulatória ou instrumental²²; c) jogo protagonizado; d) atividade de estudo; e) comunicação íntima pessoal; e f) atividade profissional/estudo.

Após esse *detour* pelos fundamentos da didática histórico-crítica, podemos retomar o conceito apresentado no início deste capítulo, que agora pode ser compreendido a partir de outras mediações. O trabalho educativo almeja produzir, em cada indivíduo singular, as objetivações e conquistas humano-genéricas constituídas no transcorrer dos tempos, a fim de instrumentalizar os indivíduos por meio de um método sistematizado e intencional à luz da dialética marxista.

Retorno à produção recente: o que os autores têm a dizer?

Educação Escolar

O debate acerca da Educação Escolar possui centralidade na constituição da pedagogia histórico-crítica. A concepção de objeto e papel social da escola a partir da pedagogia histórico-crítica compreende uma unidade entre psicologia e pedagogia. Iniciaremos a exposição pelas apropriações de Lavoura (2013), que aparecem de modo mais desenvolvido entre as demais produções contemporâneas.

Lavoura (2013), logo nas primeiras páginas de sua tese, destaca o papel específico da escola na formação das novas gerações, sendo ela responsável por garantir o acesso ao patrimônio humano-genérico já desenvolvido no decorrer da história. Com isso, Lavoura (2013) evidencia

22 Acrescentamos a denominação “instrumental”, pois o termo traz exatidão sobre as características dessa atividade-guia, que consiste no domínio dos instrumentos em seus significados sociais (ELKONIN, 1998).

que a classe trabalhadora deve lutar por esse acesso, e por um projeto de educação que busque efetivar o papel social da escola, garantindo o seu direito, historicamente furtado, de se apropriar das riquezas da humanidade.

Por isso, a educação escolar deve tomar o conjunto das objetivações humanas mais ricas como seu objeto, dentre os quais estão incluídos os saberes da Cultura Corporal – “materializados nas diferentes formas de jogos, de esporte, de lutas, de ginástica, de dança, de formas de exercitar e conhecer o corpo, enfim, diferentes formas de objetivação da corporalidade determinadas em última instância pela necessidade de existência dos homens” (LAVOURA, 2013, p. 2).

Mediante a compreensão de que a escola é o espaço principal de ensino nessa particularidade histórica, Lavoura (2013) afirma que a educação pública representa um espaço de contradição em si mesma. A escola é, simultaneamente, exigência e obstáculo na lógica de reprodução do capital, pois, por um lado, a universalização da forma escolar foi necessária para a produção na modernidade, e, por outro, a socialização plena dos conhecimentos humano-genéricos potencializa o amplo desenvolvimento humano dos trabalhadores. Contraditoriamente a isso, o capitalismo constitui-se essencialmente pela privação dos bens produzidos pela humanidade. Portanto, a escola é um espaço de contradição e disputa, sendo uma instituição de socialização dos bens culturais acumulados, em contradição com a essência do capitalismo, que é a apropriação privada dos bens.

Lavoura (2013) advoga em favor dessa concepção de escola e evidencia que as disputas de classe impactam diretamente as teorias pedagógicas. Segundo o autor, a tese defendida pela pedagogia histórico-crítica opõe-se criticamente às pedagogias hegemônicas, que defendem uma adaptação dos indivíduos ao mercado e à manutenção do capitalismo. As pedagogias que flertam e assumem o ideário neoliberal podem ser identificadas nas críticas do autor:

É por esta razão que ele se põe à análise crítica do construtivismo, teoria pedagógica integrante da ampla e heterogênea corrente pedagógica denominada de – aprender a aprender, incluídas neste grupo, além do construtivismo, a pedagogia das competências, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia dos projetos, a pedagogia multiculturalista e aquela

que, historicamente, é a origem do – aprender a aprender, o escolanovismo (LAVOURA, 2013, p. 226).

Lavoura (2013) enfatiza que essas pedagogias não promovem saltos qualitativos nem visam à transformação social, incorporando as críticas do professor Newton Duarte sobre o lema “aprender a aprender”. Diante disso, Lavoura (2013), pautado em Taffarel e Escobar (2004), Taffarel (2011) e Duarte (2001), destaca uma característica essencial desse grupo de pedagogias hegemônicas, a negação do conhecimento objetivo e sistematizado, e, conseqüentemente, a impossibilidade de uma formação humana plena de sentidos na escola pública.

Em Lavoura (2013), podemos destacar os pressupostos da psicologia histórico-cultural para tratar sobre o desenvolvimento do psiquismo e educação escolar. De acordo com o autor, embasado em Martins, L. (2013), Duarte (2001, 2012) e Marsiglia (2011a), as funções psicológicas superiores – capacidades próprias e tipicamente humanas – só são desenvolvidas por relações e atividades sociais que exigem seu desenvolvimento. Por esse motivo, há uma unidade entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento na educação escolar, uma vez que o bom ensino é aquele que alavanca o processo de desenvolvimento.

Para Lavoura (2013), a educação escolar tem o papel de promover, de modo intencional e objetivo, o desenvolvimento das funções superiores humanas, o que não seria possível em sua plenitude nas relações espontâneas e imediatas. Dessa maneira, o ensino escolar possibilita uma forma de conhecimento de outra ordem (teórica), que instrumentaliza a atividade dos indivíduos em saltos de qualidade, a qual torna-se cada vez mais consciente e mediada por conceitos.

A elevação do pensamento empírico ao pensamento teórico – este superando aquele por incorporação, portanto, prescindindo daquele como parte de um processo mais amplo e complexo de apreensão do pensamento (Ibid.) – não ocorre de maneira naturalmente espontânea, mas sim, pressupõe a exigência de situações planejadas e organizadas, tornando ímpar o processo de ensino escolar (LAVOURA, 2013, p. 224).

Lavoura (2013), ao tratar sobre a educação escolar e a emancipação humana, no capítulo 3 de sua tese, evidencia que a abordagem crítico-superadora propõe uma reflexão pedagógica diagnóstica, judicativa

e teleológica. Lavoura (2013) ainda explicita que a dimensão diagnóstica significa fazer a leitura da realidade concreta; a judicativa representa o posicionamento em favor da classe trabalhadora e a teleológica refere-se ao projeto histórico de uma nova sociedade (comunista). Para o autor, são elementos importantes para se pensar a educação escolar.

Nascimento (2014), amparada por Oliveira (2005), Ilyenkov (2008), Lukács (1978) e Davidov (1988), enfatiza que a escola tem por finalidade promover o desenvolvimento do pensamento teórico dos alunos. No capítulo 3 de sua tese, aponta que o enriquecimento genérico dos indivíduos ocorre pelo acesso aos conhecimentos teóricos. Com base em Vigotski (2000), Davidov e Duarte (2013) e Saviani (2011a), a autora nos mostra que a compreensão de teórico diz respeito a uma modalidade específica do pensamento. O indivíduo, ao captar o que há de essencial no objeto, para além do pensamento empírico, forma um pensamento analítico, metódico e mediatizado da realidade, ou seja, o pensamento teórico.

Nascimento (2014), alicerçada em Leontiev (2004), Vigotski (1995, 1996) e Duarte (2013), acrescenta elementos ao debate sobre educação escolar, afirmando que a socialização das relações essenciais dos objetos de ensino tem por finalidade geral formar uma determinada relação do indivíduo com a realidade. Essa afirmação compreende que os motivos, valores e inclinações de um indivíduo são construídos pelas suas relações e apropriações do gênero humano, por isso a formação da personalidade²³ também é influenciada pela educação escolar.

Loureiro (1996) assume a concepção de teoria pedagógica contra-hegemônica em Saviani (2011a), assim, ao tratar do surgimento da pedagogia histórico-crítica, em meio à transição democrática no Brasil, salienta que essa pedagogia coloca a escola a serviço da classe trabalhadora. Para o autor, a socialização do conhecimento sistematizado possui um interesse de classe. Ainda, para Loureiro (1996), a luta de classes também é travada no campo pedagógico, pois, ao assumir a concepção de ensino dos conhecimentos eruditos (mais desenvolvidos), a escola está assumindo, também, uma posição de classe.

23 Com base na psicologia histórico-cultural, Nascimento (2014) evidencia que personalidade é o "social em nós", ou seja, uma síntese de um conjunto de relações sociais (ou de atividades) apropriadas pelos indivíduos, que constituem suas referências e orientações para agir no mundo.

Do mesmo modo, Martins, A. (2013) enfatiza a luta entre os distintos projetos de educação, sendo que os hegemônicos são contrários à pedagogia histórico-crítica, haja vista que defendem a adaptabilidade, o desenvolvimento de competências para o mercado e o empreendedorismo como objetivo central da escola. Rebaixar a escolarização destinada aos filhos da classe trabalhadora, imputando à escola um papel de convivência coletiva – preparação técnica ou de mão de obra – denota uma clara concepção de mundo, a dominante.

Por isso, Martins, A. (2013) aponta que as pedagogias hegemônicas trazem, em seu escopo, o objetivo de esvaziar o currículo escolar de conhecimento científico e supervalorizar o saber tácito, advindo da cotidianidade dos alunos. Segundo Martins, A. (2013), essa concepção limita o enriquecimento humano; e, em última instância, mantém os filhos dos trabalhadores na condição de dominados.

Silva, E. (2013), em sua dissertação, também contribui com a crítica sobre as pedagogias hegemônicas. O autor, baseado em Lukács (2012), Saviani (2012a), Duarte (2012) e Frederico (2000), expõe que, ao contrário da tese defendida pelo “aprender a aprender”, a escola não tem o papel de reiterar o cotidiano, mas sim de desvelar as objetivações humanas essenciais, que se ocultam nas relações imediatas. Dessa forma, a escola deve possibilitar um salto entre o senso comum, presente na cotidianidade, e as formas superiores de consciência.

Silva, E. (2013), pauta-se em Duarte (2013) para evidenciar que a superação dos limites cotidianos corresponde a um processo necessário de autoconstrução do gênero humano, em virtude disso a defesa da pedagogia histórico-crítica em contraponto a teorias hegemônicas é legitimada. Para o autor, a compreensão da relação entre a educação e o processo histórico sobre como ocorreu, como ocorre e como pode vir a ser o trabalho educativo é base fundamental para essa teoria pedagógica.

Sampaio (2013), com base em Saviani (2011b), dispõe que é preciso estabelecer os nexos entre teoria pedagógica de ensino e uma teoria psicológica de desenvolvimento/aprendizagem. O autor elucida que a pedagogia pauta a compreensão e o desenvolvimento do processo de ensino em coerência com a concepção psicológica referente ao modo como o aluno aprende.

Ainda em articulação da pedagogia com a psicologia, Sampaio (2013), à luz de Vigotski (1995), explica como as diferentes áreas do conhecimento e seus objetos de ensino impactam no desenvolvimento das funções psicológicas superiores (memória lógica, atenção voluntária, controle da conduta, prévia ideação etc.). No entanto, o movimento inverso também é importante, haja vista que, à medida que o indivíduo desenvolve suas funções psíquicas, adquire capacidades novas para apropriar-se de conceitos cada vez mais complexos. Para Sampaio (2013), ocorre uma relação interdependente na educação escolar, na qual a apropriação dos conteúdos escolares possibilita o desenvolvimento das condutas superiores, assim como o desenvolvimento das condutas possibilita o avanço nas apropriações.

Sampaio (2013) também chama a atenção para a especificidade da transmissão dos conceitos científicos na educação escolar, pois existem mediações que se escondem na cotidianidade das relações sociais. A escola apresenta a realidade em suas expressões mais verdadeiras, de modo que os alunos tenham as condições teóricas para desenvolver suas funções psíquicas superiores e pensar por generalizações. O autor pauta-se em Vigotski (2000, 1995) para dispor que o processo de desenvolvimento pela mediação de conceitos exige diretividade e intencionalidade na educação escolar.

Para Sampaio (2013), o professor e o aluno estão em momentos distintos, visto que o professor como indivíduo mais experiente domina os conteúdos a serem ensinados, enquanto os alunos estão em processo para apreendê-los. O adulto pensa por conceitos e compreende o mundo de uma forma mais elaborada, ao passo que a criança, ainda em processo de desenvolvimento das suas funções psíquicas, pensa por complexos e compreende as relações sociais de modo ainda limitado.

Conhecimento Escolar

O conhecimento escolar é constituído pela identificação e seleção das expressões mais ricas do gênero humano, quais sejam: a ciência, a arte e a filosofia. Essas expressões da produção humana são organizadas, dosadas e sistematizadas em uma totalidade, dentro de um currículo.

Nascimento (2014), logo na introdução de sua tese, apresenta-nos uma compreensão objetiva de conhecimento. A autora nos mostra que as

disciplinas escolares tratam de sistemas de relações sociais, ou sistemas de conceitos, próprios de cada área do conhecimento. Ao se embasar em Saviani (2007, 2011a), Duarte (2013), Leontiev (1978) e Vigotski (1996), ela ressalta que as disciplinas escolares captam as essencialidades da produção humano-genérica em seus objetos de estudo, ou seja, a escola capta as objetivações humanas fundamentais da realidade objetiva para reproduzi-las como conceitos na atividade pedagógica.

Segundo Nascimento (2014), fundamentada em Marx (2011) e Ilyenkov (2008), o conhecimento manifesta-se em um movimento dialético entre externo e interno, entendendo que aquilo que está objetivado na realidade concreta é captado teoricamente pelos indivíduos como concreto pensado.

Segundo Nascimento (2014), a escola deve assegurar um acervo de disciplinas que tratem de forma concisa, sistematizada e intencional de seus objetos de ensino, estruturando um currículo com vistas a uma totalidade. Por isso, pautada em Vigotski (1996, 1997), ressalta que, em última instância, a escola deve elaborar um currículo rico de mediações, com a finalidade de elevar a formação do pensamento teórico dos alunos por meio de um processo pedagógico mediado por conceitos teóricos.

Nascimento (2014), em diálogo com Marx e Engels (1999), Vigotski (1996) e Davidov (1988), parte dessa compreensão para destacar o objeto principal e inegociável do trabalho educativo, que são os conceitos teóricos – equivalentes à compreensão de conhecimento científico em Vigotski e ao saber sistematizado em Saviani. Desse modo, a autora nos mostra que um conceito sempre apreende um complexo de conceitos, por esse motivo representa um conjunto de conhecimentos e objetivações sintetizadas em um significado.

Nascimento (2014), com base em Davidov (1988) e Ilyenkov (2008), salienta que os conceitos teóricos são considerados como mais bem elaborados, porque sintetizam um sistema de relações essenciais para a análise, identificação e explicação metódica da prática social. Os conceitos empíricos representam um contato imediato e limitado entre indivíduo e fenômeno, reduzindo a totalidade do real a uma expressão singular.

Para Nascimento (2014), não são quaisquer conceitos que possibilitam a superação da forma empírica de relacionar-se com o mundo, haja vista que existem algumas manifestações da produção humana que

possibilitam um salto qualitativo na apreensão da universalidade humana. A autora, pautada em Vigotski (1995, 1997, 1996), acentua que a luta pela socialização dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos é uma luta também política, pois lutar pelo máximo desenvolvimento dos sujeitos implica em lutar para uma sociedade livre.

Nascimento (2014), com base em Kopnin e Kosik (1976) Vigotski (2000), Saviani (2007) e Ilyenkov (2008), tendo em vista a compreensão dos conceitos teóricos e dos conhecimentos artísticos, filosóficos e científicos, aponta que a educação escolar converte essas expressões do gênero humano em objetos de ensino. Os objetos de ensino são didaticamente selecionados e dosados como conteúdos escolares nas diferentes etapas da educação básica.

Destacamos, também, as apreensões de Silva, E. (2013) a respeito do conhecimento escolar. O autor, ao tratar sobre o método histórico-dialético, fundamenta-se em Kosik (1976) para acentuar a necessidade de desvelar o movimento real para além de suas aparências. Ainda que a apreensão da realidade seja provisória, visto que o real está sempre em movimento, as sínteses são necessárias para captar a realidade em um processo constante de sucessivas aproximações.

Para Silva, E. (2013), o pensamento teórico permite aos seres humanos desvelar a estrutura significativa da realidade do modo mais fidedigno possível, e a pedagogia histórico-crítica tem esse objetivo no processo de ensino: desvelar a face oculta da lua para os alunos. O conhecimento científico expressa o esforço de apropriação do real de forma mais metódica e sensível, buscando apreendê-lo em sua totalidade.

Além disso, Silva, E. (2013) também contribui estabelecendo aproximações com a psicologia histórico-cultural. Assumindo a concepção de Martins, L. (2011) sobre signos, ele afirma que estes são como instrumentos teóricos para a apreensão do real. Portanto, os signos aparecem na obra do autor como instrumentos mediadores do pensamento e da atividade.

Segundo o Sampaio (2013), apropriando-se de Castellani Filho (1999), a dinâmica curricular é parte indispensável de um projeto de educação escolar, o currículo deve contemplar a relação entre o conhecimento a ser ensinado, o projeto da escola e sua concepção de mundo. Para o autor, a dinâmica curricular influencia desde a seleção

dos conteúdos e acervo de disciplinas até a sistematização do tempo pedagógico dispensado a cada uma delas.

Sampaio (2013) enfatiza a concepção de currículo da abordagem crítico-superadora como possibilidade para refletir um currículo rico de mediações: 1) Projeto político-pedagógico, que trata sobre as relações da escola com a sociedade de modo crítico não-reprodutivista; 2) a concepção de mundo, entendendo que a realidade deve ser apropriada pelos indivíduos em suas contradições e transformada; 3) concepção de ser humano como ser histórico e social; 4) na compreensão dos ciclos de escolarização para o trato com o conhecimento; 5) que abrange um método pedagógico; e 6) na defesa pelo ensino dos conceitos científicos imbricados nos princípios curriculares e nos ciclos de escolarização.

Em Sampaio (2013), podemos inferir que a concepção de currículo ampliado revela como o trato com o conhecimento representa o percurso do indivíduo que apreende, em sucessivas apropriações com a realidade, pela mediação dos conceitos científicos. Segundo Sampaio (2013), embasado em Soares *et al.* (1992), o papel do currículo escolar é sistematizar e organizar o processo de ensino-aprendizagem do conhecimento científico para garantir a apreensão da realidade de forma dialética em ciclos de escolarização. Segundo Sampaio (2013), apesar de o Coletivo de Autores não ter citado Vigotski e/ou Marx nessa compreensão, é nítida sua apropriação devido à noção de conceitos científicos e ao trato espiralado do conhecimento nos ciclos.

Sampaio (2013) baseia-se em Soares *et al.* (1992) para apresentar os quatro ciclos de escolarização: 1º) Pré-escola até a 3ª série – momento de organização dos dados da realidade, visto que os alunos possuem uma visão sincrética do mundo que deve ser fundamentada pelo professor mediante apontamentos sobre as aproximações, semelhanças e diferenças entre as coisas; 2º) 4ª à 6ª série – ciclo de iniciação à sistematização do conhecimento, no qual o aluno começa a estabelecer relações complexas pela mediação dos conceitos; 3º) 7ª à 8ª série – sistematização e ampliação do conhecimento, por meio do qual o aluno desenvolve a capacidade de realizar atividades teóricas pelo pensamento conceitual; e 4º) Ensino Médio – aprofundamento da sistematização do conhecimento, a partir do qual os alunos começam a apreender as relações essências referentes aos objetos da realidade.

Sampaio (2013), fundamentado em Luria (1979), ainda faz um acréscimo sobre essa questão. Nesse sentido, considera que cada conceito possui em si um grau de amplitude (latitude) e profundidade (longitude); no caso da amplitude, entende-se que um conceito se relaciona com vários outros conceitos similares, os quais se aproximam (exemplo: cão, gato, rato). Acerca da profundidade de um conceito, o autor salienta que determinadas generalizações conceituais estão subordinadas a outras, ou seja, existem conceitos dentro de outros conceitos (exemplo: vegetal – planta – árvore-semente). O indivíduo, ao apropriar-se de um conceito, incorpora uma generalização e passa a compreender e a pensar por uma série de relações.

No capitalismo, as relações sociais em geral ocorrem na cotidianidade de forma limitada, tornando o pensamento empírico a forma predominante. Sampaio (2013) defende que existe uma hierarquia entre os conceitos, desenvolvendo algumas elaborações acerca das categorias conceitos científicos e conceitos espontâneos, de Vigotski (2000).

Lavoura (2013) desenvolve uma análise sobre a educação escolar trazendo apropriações sobre o debate entre o cotidiano e não-cotidiano. O autor, embasado em Duarte (2013, 2001, 2003) e Heller (1977), esclarece que os conhecimentos voltados diretamente para a reprodução genérica da humanidade são os não-cotidianos, que incidem do mesmo modo para a reprodução (humano-genérica) no indivíduo singular.

Lavoura (2013) aponta que é preciso diferenciar as objetivações genéricas em si, e as objetivações genéricas para si, a fim de compreender a distinção do cotidiano e não-cotidiano. As atividades relacionadas à esfera da vida imediata/tácita dos indivíduos são consideradas cotidianas (objetivações em si). Atividades como a ciência, a arte, a filosofia e a política, formam a base da vida e da organização da humanidade em geral, por esse motivo não se reduzem somente às relações individuais, razão pela qual são não-cotidianas (objetivações para si); além de carecem de análise e reflexão intencional para sua compreensão. Quanto mais o indivíduo apropria-se das objetivações para si, mais ele pode realizar uma prática livre e universal, uma vez que, ao contrário da vida cotidiana, a esfera não-cotidiana exige esse domínio e reflexão para sua reprodução.

Lavoura (2013), fundamentado em Saviani (2011, 2005) e Lombardi (2010), confirma a imprescindibilidade dos conteúdos escolares. Para o

autor, é preciso defender os conteúdos na escola, pois eles são elementos indispensáveis para a compreensão da realidade concreta. Os conteúdos escolares são prioridade no currículo escolar porque representam o legado da história humana que fora dosada, sistematizada e objetivada para o ensino. Sem os conteúdos escolares, a classe trabalhadora não domina aquilo que os dominantes já dominam, e, por isso, não pode fazer valer seus direitos.

Lavoura (2013), no subcapítulo 3.1 de sua tese, ao tratar sobre a razão de existir da escola, evidencia a noção de clássico como o conjunto de conhecimentos essenciais da humanidade. O autor, retoma a conceituação de Saviani (1980) e destaca que clássicos são aqueles conhecimentos e objetivações humanas que resistiram ao tempo e se firmaram como essenciais para a constituição da humanidade, independente de quando foram criados.

É preciso entender que os conhecimentos clássicos são aqueles que resistem ao tempo, tal qual Victor Hugo é um clássico da literatura, Hegel e Marx são clássicos da filosofia e Guimarães Rosa é um clássico da literatura brasileira. Clássico na escola é a transmissão e assimilação do saber sistematizado, o qual foi constituído socialmente ao longo da história da humanidade e deve ser acessado por cada indivíduo singular para que este passe a constituir o gênero humano (Ibidem). Em virtude desta especificidade da educação escolar é que se pode compreender o conceito de educação proposto por Saviani de mediação na prática social global, ou seja, a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita (LAVOURA, 2013, p. 208).

Nessa mesma direção, o autor, nas sínteses do último subcapítulo de sua tese e nas considerações finais, afirma que o processo de ensino na escola deve tomar os clássicos como critério útil para a seleção de conteúdo, sabendo que isso não consiste em “uma invasão cultural [...] na organização e sistematização de seus currículos escolares” (LAVOURA, 2013, p. 301).

Ainda sobre o clássico, Lavoura (2013) ressalta que tratar do conhecimento mais desenvolvido (universal) não significa dizer que o conhecimento popular é desprezado, pois o saber que surge dos movimentos sociais (como o MST) é visto como algo “de uma

grandiosidade histórica; é um conhecimento de caráter político, pois se contrapõe ao conhecimento privatizado da classe burguesa” (LAVOURA, 2013, p. 166). O que o autor nos mostra é que se deve preservar e considerar os saberes populares, superando-os por incorporação, ou seja, apropriar-se deles e elevar a consciência das massas a um novo patamar – científico, artístico e filosófico.

Taffarel (2016) acrescenta elementos ao debate, explanando que os conhecimentos clássicos são universais porque representam as máximas conquistas da humanidade até determinado momento histórico. Para a autora, tais conhecimentos ultrapassam os interesses pessoais e empíricos dos alunos, tendo o universal como algo fundamental para qualquer geração.

Taffarel (2016), para explicitar sua compreensão sobre o conhecimento escolar, desenvolve um debate sobre a formação do pensamento teórico e dos signos. Segundo a autora, pautada em Luria (1981) e Martins, L. (2011, 2013), os signos são elementos sociais reguladores das atividades conscientes, sendo a linguagem o exemplo mais simbólico para ela.

Para Taffarel (2016), ao serem apropriados pelos indivíduos, os signos operam como instrumentos psíquicos nas suas condutas e ações intencionais. A apropriação e mediação dos signos é um processo contínuo e histórico de sucessivas aproximações, pois, quando novas formas de regulação da conduta (signos) são apropriadas, novas possibilidades de desenvolvimento do psiquismo são formadas.

Assim, Taffarel (2016) parte de Vigotski (1997) e Martins, L. (2011) para destacar que as funções psíquicas superiores são estruturadas em um processo histórico de arranjos interfuncionais e reconstruções intrafuncionais, em um movimento contínuo de internalização de signos e complexificação do psiquismo.

Taffarel (2016) acentua que o desenvolvimento do psiquismo humano é um processo que extrapola a transformação das funções superiores, da estrutura e do próprio desenvolvimento. O determinante é a transformação das relações interpessoais e intrapessoais, haja vista que, à proporção que se colocam em movimento os signos sociais, novas capacidades psíquicas surgem em níveis diferentes das anteriores.

Ao explicitar que as produções humanas desenvolvidas no decorrer da história também foram convertidas em conceitos, Taffarel (2016) incorpora esse debate para analisar a Cultura Corporal. Segundo a autora, as atividades humanas convertidas historicamente em conceitos compõem o acervo de produções não materiais da humanidade. Mas, conforme a elaboração anterior feita por ela, o conceito representa uma existência objetiva, ou seja, algo advindo do mundo exterior e apreendido no plano do pensamento.

Por isso, Taffarel (2016), com base em Vigotski (1997), salienta que a relação entre o intersíquico (representando o ensino) e o intrapsíquico (representando a aprendizagem) vai impactar na capacidade do indivíduo de compreender o mundo conceitualmente, de desenvolver-se como ser humano e de aprender os valores e sentidos das coisas. A autora utiliza o exemplo do esporte para afirmar que gostar ou não de determinada prática não depende do desejo do indivíduo (como expressão inata), mas sim das relações intersíquicas e intrapsíquicas que constituirão sua subjetividade. Portanto, o conhecimento em sua forma conceitualmente elaborada é fundamental para a formação das capacidades e sentidos humanos.

Na concepção de Viotto Filho (2009), em diálogo com Luria (1987), a apropriação do acervo dos objetos culturais, socialmente produzidos, é imprescindível na educação escolar, pois a escola tem como finalidade a socialização desse patrimônio para promover o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da memória, da atenção e do ato voluntário, os quais representam funções superiores da consciência humana.

Bases e proposições didáticas

Os fundamentos didáticos da pedagogia histórico-crítica subsidiam um caminho para o processo de transmissão-assimilação no interior das relações concretas do trabalho educativo. Nascimento (2014), em diálogo com Saviani (2011), Duarte (2013, 2006) e Leontiev (2004), explica que, ao tratar de conteúdos referentes ao ensino, estamos tratando das formas de ensino dialeticamente, ou seja, o conteúdo e a forma são interdependentes no processo de transmissão-assimilação para uma determinada turma de alunos. Para a autora, existe uma unidade entre conteúdo, forma e aluno.

Nascimento (2014) ainda acrescenta que o professor, no processo de ensino, deverá considerar *o que se ensina, como se ensina, para quem se ensina e onde se ensina* (condições objetivas). Portanto, nas observações de Nascimento (2014), vemos a noção de conteúdo-forma-destinatário, que, na pedagogia histórico-crítica, conhecemos como tríade da didática (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019). Além disso, Nascimento (2014) evidencia a importância de se considerar que a prática pedagógica acontece na realidade concreta, em meio a contradições reais e condições objetivas, que facilitam ou dificultam esse processo.

Nascimento (2014), salienta que o ensino na escola deve ocorrer a partir de um método coerente com o projeto histórico de formação humana. O processo pedagógico, que possibilita a apreensão do real para além da aparência, está pautado em um método de conhecimento, segundo a autora. Para Nascimento (2014), à luz de Davidov (1988), Ilyenkov (2008) e Marx (2011), apreender a essência de um fenômeno por um conceito é fruto de um método geral de sucessivas aproximações com o real, reproduzindo uma análise, compreensão e síntese das propriedades do objeto pelo pensamento.

Para Nascimento (2014), em diálogo com Marx (2011), Kopnin (1978) e Vigotski (1995, 2001a), o método pedagógico deve partir daquilo que há de mais evoluído, oportunizando aos alunos uma compreensão do mundo a partir de conceitos e sínteses mais bem elaboradas. Almejando que o aluno compreenda a realidade para além da aparência, é preciso a mediação da análise, a qual só é possível por meio de conceitos. Por isso, para Nascimento (2014), a atividade pedagógica sempre parte dos conteúdos mais bem elaborados, a fim de promover, nos alunos, apropriações numerosas por abstrações, ensejando a elevação do pensamento teórico. Nesse sentido, a elevação do pensamento teórico requer a mediação de conceitos, os quais, por sua vez, são apreendidos por meio de um conjunto de conhecimentos sistematizados na escola.

Notamos que, no debate de Nascimento (2014), o ensino de conteúdos emerge como destaque, uma vez que o professor, ao ensinar certos elementos (conceitos), possibilita um salto da aparência à essência do objeto, da atividade imediata à atividade mediatizada. Por essa razão, o professor deve ter os saltos qualitativos dos seus alunos como ponto de chegada no processo pedagógico. Tendo essa referência, ele pode

selecionar o que há de essencial no objeto de ensino, mesmo que isso revele diferentes graus dessas objetivações, considerando que, à medida que o aluno apropria-se de instrumentos teóricos, ampliam-se suas possibilidades cognoscitivas para a aprendizagem de outros conceitos.

De acordo com Nascimento (2014), para se pensar a transmissão dos conhecimentos essenciais de cada objeto de ensino, primeiro deve-se conhecer as estruturas e relações essenciais dos objetos de ensino. A partir desse domínio do objeto a ser ensinado, torna-se possível refletir efetivamente as formas de ensino para determinado grupo de alunos. Considerando que o professor parte do mais desenvolvido, é exigência do processo pedagógico que ele domine a estrutura e a dinâmica do seu objeto de ensino.

Nos escritos de Sampaio (2013), existe uma relação entre as elaborações de Soares *et al.* (1992) sobre o *indivíduo que aprende* com o debate de *atividade principal*²⁴ nos clássicos da psicologia histórico-cultural. Para Sampaio (2013), partindo de Leontiev (2004) e Vigotski (2007, 2008), o ser humano, em diferentes momentos de sua vida, tem atividades essenciais que guiam e alavancam seu desenvolvimento. Essas atividades-guia devem ser levadas em consideração para o processo de instrução escolar, entendendo que o sujeito que aprende é impulsionado, em maior ou menor medida, por certas atividades.

Em Sampaio (2013), compreendemos que a brincadeira (jogo protagonizado) é a atividade-guia da idade pré-escolar, e o estudo (atividade de estudo) é a atividade-guia na idade escolar. Embora a atividade principal ou atividade-guia seja um elemento importante nos estudos recentes sobre a didática histórico-crítica, Sampaio (2013) já apresentava essa categoria em suas elaborações desde 2013. De modo geral, essa compreensão de tríade conteúdo-forma-destinatário também aparece nas apropriações das demais obras de referência, ainda que de modo menos desenvolvido.

Sampaio (2013) chama a atenção para outro elemento que implica na compreensão de destinatário. Embasado em Vigotski (1998), ele enfatiza que o método de ensino deve atuar nos limites da zona de

24 Sampaio (2013) utiliza esse termo para se referir às atividades essenciais de cada momento da vida dos seres humanos que alavancam seu desenvolvimento humano. Em Martins, L. (2011), essas atividades são denominadas também como atividades-guia, que consistem em: comunicação emocional do bebê; atividade objetual manipulatória, jogo protagonizado; atividade de estudo; comunicação íntima e pessoal; trabalho.

desenvolvimento imediato²⁵, tomando o que a criança já domina e o que ela pode vir a dominar pela apropriação dos conceitos. Sampaio (2013) evidencia que o ensino deve se adiantar em relação ao desenvolvimento, portanto a escola não tem que trabalhar na manutenção do que o aluno já sabe fazer sozinho, ou no que aprendeu na cotidianidade, e sim na promoção de saltos nas zonas de desenvolvimento imediato por meio da instrução arbitrária, em um constante vir a ser de possibilidades.

Em Sampaio (2013), também observamos como o professor, no processo de ensino, parte do mais complexo para o mais simples – de uma estrutura conceitual robusta que na verdade corresponde a um conjunto de conceitos. O aluno, por outro lado, parte do mais simples para o mais complexo, sabendo que o indivíduo já entra na escola possuindo uma série de apropriações cotidianas denominadas por Sampaio (2013) como conceitos espontâneos.

Sampaio (2013) destaca que a forma de organização de pensamento do aluno é fundamental para o método de ensino. Embasado em Vigotski (2000), o autor explica que o pensamento dos alunos é dividido em 3 fases: 1) agrupamento de objetos por grau máximo de semelhanças; 2) agrupamento com base em um único atributo (conceitos potenciais); e 3) conceitos verdadeiros. As fases de pensamento do aluno não se desenvolvem naturalmente, elas são impulsionadas pelo ensino. Logo, as aprendizagens no ambiente escolar engendram o desenvolvimento das funções psíquicas que estão potencialmente latentes.

Os aprendizados da escrita, da leitura e da matemática imprimem o desenvolvimento de funções psicológicas que ainda não fecharam seus ciclos de desenvolvimento como é o caso da atenção e da memória voluntárias. Afinal, para aprender uma matéria ou conhecimento que, à primeira vista, não é muito interessante para a criança é imprescindível dedicar-se certo tempo de sua vida focada, concentrada nesse aprendizado. A atenção voluntária cumpre essa tarefa, por isso a criança é impulsionada pela instrução a se desenvolver. Aparece aqui uma explícita relação de encadeamento entre aprendizado e desenvolvimento, o aprendizado impulsionando o desenvolvimento (SAMPAIO, 2013, p. 55).

25 O autor assume essa terminologia em detrimento dos termos “zona de desenvolvimento proximal” ou “zona de desenvolvimento iminente” para se referir à compreensão dialética de desenvolvimento da criança, que possui, ao mesmo tempo, capacidades atuais e possibilidades de novas pela aprendizagem.

Esse processo de ensino intencional por meio de um método pedagógico abre o caminho para o desenvolvimento de condutas superiores – atenção voluntária, memória lógica, abstração, comparação, discriminação, síntese, análise – bem como para a formação dos conceitos verdadeiros. Para Sampaio (2013), ao tratar sobre a instrução no âmbito escolar, existe uma explícita relação dialética entre o *ensino promotor de aprendizados*, o *desenvolvimento que possibilita as aprendizagens* e a *aprendizagem que impulsiona o próprio desenvolvimento*.

Observamos, também, essa relação em Lavoura (2013), o qual, em diálogo com Saviani (2011a, 2011b), Oliveira (1990), Batista e Lima (2012) e Marx (2013), defende que o caminho preconizado no método pedagógico da pedagogia histórico-crítica está alicerçado no método da economia política. Ambos os métodos visam desvelar o real na passagem do conhecimento empírico ao conhecimento concreto a partir da mediação da análise. No caso do método pedagógico, a elevação da síntese à síntese pela mediação do trabalho educativo revela como a educação é atividade mediadora da teoria pedagógica.

Nessa mesma direção, Lavoura (2013), à luz de Duarte (2013, 2001), afirma que, para se pensar na didática e no que deveria ser feito procedimentalmente na escola, é necessário, também, compreender os pressupostos da constituição do próprio ser social. O autor ressalta que, no processo de transmissão-assimilação, o aluno deve ser visto pelo que é (ponto de partida) e pelo que pode vir a ser, o que ocorre por meio da apropriação dos conteúdos escolares (ponto de chegada). Isso significa dizer que o aluno é um indivíduo concreto, ou seja, ele está inserido na totalidade de uma realidade contraditória e de constante disputa, e os conteúdos escolares representam o legado histórico, que poderá contribuir para seus interesses de classe para além dos limites individuais e empíricos.

Por isso, Lavoura (2013) expõe que o método pedagógico pressupõe um movimento entre síntese e síntese. Assim sendo, a prática social é ponto de partida e ponto de chegada do método pedagógico, que possibilita uma mudança qualitativa pela mediação de momentos intermediários – problematização, instrumentalização e catarse. As demais obras de referência também incorporam a noção dos momentos para tratar do método pedagógico.

Lavoura (2013), tendo em vista Saviani (2011a, 2011b) e Oliveira (1990), avança na compreensão dos momentos intermediários, explicando-os rigorosamente: Problematização, que representa a identificação, pelo professor, das questões essenciais da prática social a serem desveladas. Instrumentalização, que é o momento de socialização dos instrumentos teóricos (conteúdos escolares) necessários para a compreensão sintética da realidade. Catarse, que é a incorporação dos instrumentos teóricos na individualidade dos alunos referente às suas relações sociais concretas.

Vale ressaltar que, para Lavoura (2013), os momentos de identificação das questões demonstradas pela (problematização), de transmissão-assimilação do conteúdo por procedimentos diversos (instrumentalização) e a incorporação do conhecimento na vida dos alunos (catarse), não ocorrem de modo linear e sequencial. Se o método é dialético, seus momentos intermediários coerentemente também o são, por isso, apesar de serem momentos presentes no método, eles apresentam-se de modo dialético nas condições objetivas e concretas do trabalho educativo.

Lavoura (2013) confirma essa questão ao afirmar que o professor e o aluno ocupam lugares distintos, mas em unidade no processo pedagógico. Embora ambos estejam inseridos na prática social, o professor e o aluno possuem compreensões em níveis distintos da realidade, enquanto o professor possui uma síntese precária, o aluno possui uma síntese. Por esse motivo, o autor, em diálogo com Saviani (2011), destaca a responsabilidade do professor no ensino sem menosprezar o papel do aluno no aprendizado. Assim, é o professor que deve planejar, com intencionalidade e objetividade, o processo pedagógico, e “implementar os procedimentos necessários para se transformar a possibilidade em realidade” (LAVOURA, 2013, p. 259).

Nascimento (2013), Sampaio (2013) e Lavoura (2013) avançam na compreensão de alguns elementos que compõem o arsenal das bases da didática na pedagogia histórico-crítica. Podemos ressaltar a noção de tríade conteúdo-forma-destinatário, que, inclusive, ganha destaque em Sampaio (2013) pela apreensão das atividades-guia; a compreensão dialética de ponto de partida e chegada pela mediação da análise, sobre a qual Nascimento (2014) e Lavoura (2013) explicitam a relação com o método em Marx, e o movimento de interdependência e reciprocidade

nos momentos do método pedagógico, superando reducionismos e a lógica formal de linearidade.

Ainda podemos evidenciar o destaque que Lavoura (2013) apresenta sobre a necessidade de se compreender o método pedagógico em consonância com os fundamentos filosóficos e psicológicos da pedagogia histórico-crítica.

Viotto Filho (2009) contribui com o debate ao se pautar na concepção de formação humana em Vigotski (1991), Leontiev (2004,1978) e Luria (1987), apresentando o processo intencional de instrução como um dos seus determinantes. Para o autor, a instrução escolar tem origem nas relações interpessoais, as quais, em sucessivas aproximações, tornam-se intrapessoais.

O desenvolvimento das faculdades humanas superiores está intimamente relacionado às relações entre as pessoas, sendo o professor o par mais desenvolvido na escola, logo, é ele quem assume responsabilidade no processo de transmissão dos objetos culturais, estes objetos, à medida que são apropriados pelos alunos, passam a mediar a sua conduta, agora em outro patamar. Essa noção de movimento interdependente entre o professor (ensino) e o aluno (aprendizagem) também aparece nas demais obras de referência.

Ainda sobre o ensino, Viotto Filho (2009) destaca que a imitação consiste em um elemento teórico-metodológico importante para o processo pedagógico. O autor, à luz de Vigotski (1995), evidencia que o processo de comunicação entre professor e aluno é sempre mediado pela linguagem, predominantemente oral, mas a imitação, da mesma forma, é uma possibilidade para essa mediação. Segundo Viotto Filho (2009), a imitação como linguagem facilita os processos educativos na apreensão de condutas corporais tipicamente humanas, visto que esses processos também são, inicialmente, interpessoais (entre pares), os quais, em um momento posterior, tornam-se intrapessoais (individual).

Portanto, ações conjuntas entre professor e aluno, que envolvem atividades de imitação, exemplos e referências corporais, precisam ser incorporadas no fazer pedagógico, com vistas ao devir do desenvolvimento. Os alunos “imitam as expressões, palavras, gestos e movimentos dos seus professores, enfim, reproduzem as linguagens humanas, delas se apropriam, fazem novas sínteses e as transformam em órgãos da sua individualidade” (VIOTTO FILHO, 2009, p. 693).

CONCLUSÃO

A partir dos estudos de Andrade (2022), foram identificados alguns fundamentos da pedagogia histórico-crítica, os quais expomos, por uma questão didática, como fundamentos filosóficos, pedagógicos e psicológicos. Os fundamentos filosóficos identificados foram: Trabalho e Formação Humana; Gênero humano e Trabalho Educativo; Alienação e Luta de Classes; Emancipação e Liberdade. Os fundamentos pedagógicos e psicológicos identificados foram: Educação Escolar; Conhecimento Escolar; Didática Histórico-Crítica.

Sobre as categorias *Trabalho e Formação Humana*, dispomos que a apreensão marxiana de trabalho como determinante da humanização é base para os processos educativos. Para isso, realizamos dois grandes esforços em nossa exposição: 1) a incorporação rigorosa de autores clássicos do marxismo como Lukács, Gramsci e o próprio Marx; e 2) a atividade como uma categoria nuclear da psicologia histórico-cultural, que, conseqüentemente, deve ser incorporada em unidade com a categoria trabalho. Tais esforços nos mostram, uma vez mais, que os fundamentos filosóficos, psicológicos e pedagógicos possuem uma unidade dialética para se pensar criticamente a educação escolar. Portanto, podemos dizer que os fundamentos filosóficos da pedagogia histórico-crítica estão presentes não só na teoria social de Marx e na da psicologia histórico-cultural, como também nos trabalhos dos autores da própria pedagogia histórico-crítica.

Acerca disso, apresentamos as categorias *Trabalho Educativo e Gênero Humano*, assim como a noção entre objetivação e apropriação humano-genérica, para desenvolver a compreensão a respeito da natureza e especificidade da educação. Chamamos a atenção para a dialética entre singular, particular e universal, presente no interior do trabalho educativo, visto que as riquezas universais produzidas no decorrer da história podem elevar a humanização dos indivíduos singulares por meio de uma particularidade educativa direta e intencional: a escola.

Sampaio (2013), Viotto Filho (2009) e Taffarel (2016) aprofundam-se nas relações entre o trabalho educativo e o desenvolvimento do

psiquismo humano. Esta é uma apropriação importante, pois, segundo Vigotski (1995), o desenvolvimento das funções psíquicas superiores é determinado pelas relações sociais, por isso a riqueza humana do legado histórico-social pode impulsionar o desenvolvimento de capacidades tipicamente humanas. Situar o debate do psiquismo de modo articulado com os princípios da ontologia marxista pode contribuir tanto para o desenvolvimento do tema quanto para o da própria pedagogia histórico-crítica.

A elevação do pensamento teórico coaduna com a defesa da passagem do senso comum à consciência filosófica. Tal questão figura nas elaborações de Saviani (1980) desde a gênese da pedagogia histórico-crítica, sendo que seus primeiros esboços foram elaborados, prioritariamente, a partir da incorporação do pensamento gramsciano.

Seguindo essa tradição, reiteramos que a defesa relativa à elevação da consciência das massas deve ser tomada como um pressuposto na pedagogia histórico-crítica, haja vista que permeia, de modo geral e a longo prazo, o interesse de classe dessa teoria pedagógica, e, de modo mais específico e direto, as aulas que devem ser dadas “amanhã cedo”.

Sobre as categorias *Alienação* e *Luta de Classes*, demonstramos que a noção *crítica de educação*, a partir da conceituação de Saviani (1984), representa a noção de ação recíproca e contraditória entre a escola e a sociedade. Significa dizer que o duplo caráter do trabalho é um determinante para a educação escolar – nessa sociabilidade – e que a escola está situada em uma sociedade de classes com interesses antagônicos.

As limitações da individualidade – em si – e as potencialidades de uma individualidade – para si – são condições para a compreensão da estrutura e dinâmica da sociedade de classes. Um caráter duplo manifesta-se nas produções de natureza diversa, uma vez que, ao mesmo tempo que as criações humanas são potência na modernidade, pelo seu nível de desenvolvimento, são miséria para o trabalhador, pois nem todos os indivíduos apropriam-se delas em suas formas mais desenvolvidas.

Acerca da *Emancipação e Liberdade*, apresentamos duas grandes noções: 1) liberdade como processo de busca pelo autodomínio de instrumentos teórico-práticos para a atividade humana; e 2) emancipação

como superação da sociedade de classes e, conseqüentemente, como o desenvolvimento de uma nova sociabilidade humana.

Pautados nos pressupostos marxianos, compreendemos as relações entre o reino da necessidade e o reino da liberdade, concomitantemente, ao papel da educação escolar no processo revolucionário. A liberdade e a emancipação humana compõem o acervo categorial da pedagogia histórico-crítica desde seus primórdios. As apropriações gramscianas realizadas pelo professor Dermeval Saviani marcaram as primeiras reflexões sobre a teoria pedagógica, que ainda vem se desenvolvendo, propositalmente, nos últimos anos, com estudos do professor Newton Duarte (2016a, 2016b, 2018).

Nesta obra, e nos estudos de Andrade (2022), encontramos elementos suficientes para afirmar que o conhecimento é condição para a liberdade, pois, pelo enriquecimento genérico, o indivíduo pode desenvolver suas capacidades na busca por uma atividade cada vez mais livre e consciente. No entanto, ainda assim, a liberdade consiste em um processo, haja vista que a real liberdade somente será alcançada em uma sociedade de homens livres.

A categoria *Educação Escolar* traduz o papel da escola (I) no desenvolvimento das capacidades tipicamente humanas e de uma individualidade universal (II), bem como no de uma conduta ética histórico-dialética perante a vida (III). Para além da defesa central da pedagogia histórico-crítica, elucidamos algumas críticas às pedagogias do aprender a aprender. Coerentemente, com a educação pautada no marxismo, edificamos uma posição de classe relativa às concepções hegemônicas de escola, por exemplo, a pedagogia das competências na BNCC, revelando as ilusões e o rebaixamento teórico como características essenciais das pedagogias do aprender a aprender.

Sobre a categoria conhecimento escolar, compreendemos que devemos beber da fonte do marxismo e da pedagogia histórico-crítica para assumir a noção de *conhecimento mais desenvolvido* – expresso pela arte, ciência e filosofia. Do mesmo modo, apropriar-se da psicologia histórico-cultural para aprofundar-se no processo de formação do pensamento teórico e dos conceitos verdadeiros. Neste último ponto, destacamos os processos pelos quais os signos atuam como instrumentos

mediadores da atividade, e também a forma como os conceitos verdadeiros possibilitam os saltos em níveis superiores.

A categoria *Conhecimento Escolar* assume um lugar essencial nos fundamentos da pedagogia histórico-crítica, pois é uma das principais mediações que consolida a especificidade da educação escolar e o processo de humanização para além do cotidiano.

Sobre a didática histórico-crítica, encontramos bases sólidas para o processo pedagógico no interior das escolas, mediante compreensão da tríade da didática conteúdo-forma-destinatário, oriunda do movimento da síntese à síntese – pautado no método elaborado por Marx a respeito da relação entre ensino-aprendizagem-desenvolvimento e da dialética entre os momentos intermediários da didática: instrumentalização, problematização e catarse. Com isso, consideramos que tais elementos ainda estão em desenvolvimento na pedagogia histórico-crítica, o que, conseqüentemente, os tornam um desafio coletivo.

Por fim, os fundamentos filosóficos, pedagógicos e psicológicos apresentam um encadeamento lógico-dialético entre singular, particular e universal. No âmbito dos fundamentos filosóficos, existe um movimento entre a formação humano-genérica (universal) e o indivíduo (singular) nas contradições da particularidade da sociedade capitalista, onde emerge, concomitantemente, a intensificação da luta de classes. De modo indissociável a isso, mas em um recorte pedagógico, a educação escolar assume um papel importante de mediação no seio da prática social, em um projeto histórico de produzir a humanidade pela socialização dos conhecimentos a partir de um método pedagógico (histórico-crítico).

Apresentar notas e reflexões sobre os fundamentos da pedagogia histórico-crítica soma esforços com um coletivo de professores espalhados pelo Brasil que acreditam no vir a ser do ser humano, da escola e da sociedade. Esperamos que este livro contribua com os processos formativos de professores da Educação Básica e do Ensino Superior, que precisam se instrumentalizar para agir no interior das escolas e universidades brasileiras. Do mesmo modo, esperamos que estas notas possam contribuir com o campo acadêmico, servindo como diretriz para que os pesquisadores possam se aprofundar nas categorias aqui apresentadas como fundamentos filosóficos, pedagógicos e psicológicos.

POSFÁCIO

Profa. Dra. Eliza Maria Barbosa
(UNESP - Campus Araraquara)

E fim da história? As palavras do livro de Leonardo Andrade terminaram, mas seus sentidos se ampliam em nós. Como uma obra de arte, o livro nos expande, nos desafia e nos liberta. É um convite à defesa da liberdade humana. Aquela concedida somente aos que têm – por meio da incorporação de ideais progressistas e emancipatórias como as que se expressam nos fundamentos apresentados neste livro – uma chance e, ao mesmo tempo, um imperativo ético para agir em favor da liberdade de todos.

Em sua célebre obra o *Discurso da Servidão Voluntária*, Étienne de La Boétie nos explica o sentido da liberdade a partir de sua comparação com a escravidão. Há duas passagens em sua obra que ilustram minha afirmação de que este livro é um convite à defesa da liberdade, sobretudo para as novas gerações que formamos nas escolas. Numa delas, o brilhante La Boétie afirma que um povo se engajará em batalhas que poderão lhe custar a própria vida sempre que sua liberdade estiver sob ameaça e os seus membros serão os prováveis vitoriosos, já que seus soldados lutarão bravamente, conscientes de que os sacrifícios impostos pela guerra serão ínferos diante daqueles que lhes serão impostos e alcançarão também as novas gerações nascidas sob o jugo da escravidão.

O texto de Leonardo se junta às vozes de tantos célebres pensadores da Pedagogia Histórico-Crítica na defesa intransigente da socialização dos conhecimentos historicamente produzidos pelo gênero humano como condição para o enfrentamento das formas mais perversas de dominação engendradas pelo capitalismo e sua essência detratadora da dignidade humana. O que é semelhante à escravidão que se impõe quando, mesmo depois de toda coragem e esforço, um povo é conquistado e a tirania do conquistador se alastra.

Já conquistados e subjugados por seu tirano, La Boétie nos diz na segunda passagem que os homens e as mulheres o servem obrigados, mas os que vêm depois, as novas gerações, já não olham mais para frente,

conformam-se em viver como nasceram, não concebem a existência de outros bens ou direitos a não ser aqueles existentes e acreditam que sua condição é natural. Somente um profundo sentimento de indignação e inconformismo fará com que uma parte dos homens e das mulheres se levantem para retomar sua liberdade e extirpar o flagelo da escravidão. O texto que acabamos de ler é um manifesto à luta contra todas as formas de dominação impostas aos que, por não conhecerem o passado sintetizado nos diversos campos da Ciência, da Arte e da Filosofia, são privados de refletir sobre o futuro e transformar o presente.

A Pedagogia Histórico-Crítica, cujos fundamentos estão refinadamente esboçados no livro de Leonardo, é hoje a principal formulação didático-filosófica que reposiciona a função do ensino e da escola para a formação das crianças e jovens, filhos da classe trabalhadora. É desses fundamentos que extraímos o destemor para dizer, uma vez mais, que nós, professores e professoras, não vamos arredar o pé, não seremos intimidados em nossas convicções por nenhuma pauta ou prática autoritária e obscurantista. Dos ideais da Pedagogia Histórico-Crítica ressoa a liberdade como condição conquistada pelos homens após a apropriação do conhecimento humano e do desenvolvimento das formas mais elevadas de consciência. Eles são, portanto, a travessia que o jovem autor Leonardo fez e oferece aos seus leitores, iluminando-os quando estes sentirem, parafraseando Fernando Pessoa, uma indigestão na alma.

Leonardo me pediu para escrever um posfácio sobre seu livro que versa sobre os fundamentos filosóficos, psicológicos e pedagógicas da pedagogia histórico-crítica. E, ao compulsar os originais, constato que o livro já conta com um belo prefácio de Caio Antunes; contém, também, a apresentação do Prof. Roberto Pereira Furtado com pleno conhecimento da temática tratada, pois foi o orientador da dissertação de mestrado que deu origem ao livro. Vejo, ainda, que a obra se inicia com uma introdução do próprio autor, na qual se indica a motivação, o propósito e objetivo do livro apontando o conteúdo dos três capítulos que o compõem. Então, fiquei pensando: o que poderei eu acrescentar sobre o livro num posfácio que, estampado ao final, supostamente será lido num momento em que os leitores já terão tomado conhecimento de todo o conteúdo da obra?

Considerando a relevância da publicação com a qual o autor vem inserir-se no amplo movimento de produção coletiva da pedagogia histórico-crítica; e levando em conta que se constituirá num valioso auxílio aos professores para organizar a programação de suas disciplinas e preparar suas aulas ministrando-as na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, dirijo-me às e aos colegas professores. Desse modo, ponderando que, nesses tempos em que se busca impor aos docentes a dita pedagogia das competências para a qual ser competente significa assimilar-se aos mecanismos adaptativos, com o objetivo de dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas, já que sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando, assim, sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, encontram-se subjugados à “mão invisível do mercado”.

26 Professor emérito da UNICAMP. Pesquisador emérito do CNPq. Coordenador geral do HISTEDBR e doutor honoris causa pelas Universidades Tiradentes de Sergipe, Federal da Paraíba (UFPB), Federal de Santa Maria (UFSM) e Federal de São Carlos (UFSCar). Atualmente é professor titular colaborador permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP.

Considerando, ainda, que nesses tempos em que os governos e os setores dominantes da sociedade buscam impor essa “pedagogia das competências” pela via da política educacional, mediante diretrizes curriculares acrescidas de uma controvertida base nacional comum curricular e um regressivo novo ensino médio, impondo aos professores condições de trabalho precárias, salários depreciados, pergunto: vale a pena deixar-se guiar por essa “pedagogia” no trabalho docente?

Evidentemente, se queremos desenvolver um trabalho consistente de formação crítica de nossos alunos; se queremos possibilitar que eles compreendam os determinantes da forma social em que vivemos, identificando a necessidade de sua transformação, então não podemos nos guiar por essa concepção pedagógica que vem tendo grande difusão por se ajustar às exigências de mercado segundo a visão neoliberal dominante nessa fase de esgotamento das relações capitalistas de produção. Assim, no uso da autonomia didática que é assegurada a todo professor em suas aulas, devemos assumir uma orientação de caráter emancipador como a que propõe a pedagogia histórico-crítica, cujos fundamentos filosóficos, psicológicos e pedagógicos são apresentados neste livro.

Almejo, enfim, que, assim como o Prof. Leonardo vem inserir-se no movimento de construção coletiva da pedagogia histórico-crítica ao produzir e publicar este livro, oxalá sua leitura impregne o corpo docente de nossas escolas, motivando os professores a engajar-se na luta coletiva para assegurar a toda a população de nosso país uma educação de qualidade como um elemento necessário, ainda que não suficiente, para superarmos as formas de dominação que caracterizam a sociedade atual. Nesse sentido, evoluindo para uma nova sociedade guiada por uma nova ética de caráter social, diferentemente da ética do individualismo consumista, uma ética democrática em lugar da ética tecnoburocrática do mercado capitalista; ou seja, uma ética que vá além da democracia formal do liberalismo, buscando realizar a democracia real própria do socialismo, uma ética radical que vá às raízes dos problemas enfrentados em lugar da ética de fachada da economia capitalista.

São Paulo, 24 de maio de 2023

REFERÊNCIAS

ANDRADE, J. S. D. de; SOUZA, B. I. S. de; ANDRADE, L. C. Cultura corporal e formação humana: O papel social da Educação Física na educação escolar. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, Uberlândia, v. 4, n. 2, p. 583-601, 25 set. 2020.

ANDRADE, L. C. **Educação Física e Pedagogia Histórico-Crítica**: aproximações históricas e apropriações teóricas. 2022. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) — Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.

ANDRADE, L. C.; FURTADO, R. P. Aproximações entre Educação Física e Pedagogia Histórico-Crítica: uma análise da produção bibliográfica de 1996-2019. **Movimento (Porto Alegre)**, Porto Alegre, p. e27040, jul. 2021.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaios e metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

AULA 01 Introdução: caracterização geral da PHC como teoria pedagógica - Dermeval SAVIANI, 2020. 1 vídeo (202 min). Publicado pelo canal HISTEDBR. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=YHOzmUVMjdY>. Acesso em: 7 jan. 2022. BATISTA, E. L.; LIMA, M. R. A pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica transformadora: da consciência filosófica à prática revolucionária. In: MARSIGLIA, A. C. G.; BATISTA, E. L. (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 01-36.

CASTELLANI FILHO, L. **A educação física no sistema educacional brasileiro**: percurso, paradoxos e perspectivas. 1999. Tese (Doutorado em que?) — Universidade de Campinas, Campinas, 1999.

DAVIDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación teórica y experimental. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DELLA FONTE, S. S. **Os desafios da diferença e da diversidade na educação escolar**. Curso de formação continuada. Vitória, ES: Centro de Educação (UFES), 2011. (versão não publicada).

DUARTE, N. A contradição entre universalidade da cultura humana e o esvaziamento das relações sociais: por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo ou relativismo cultural. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, 2006.

DUARTE, N. A. **Individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2013.

DUARTE, N. A. Liberdade como princípio estruturante do currículo escolar. *In: Pedagogia Histórico-Crítica: Legado e Perspectivas*. São Paulo: Editora Navegando, 2018. p. 65-82.

DUARTE, N. **Conteúdos escolares e ressurreição dos mortos**. Campinas: Autores Associados, v. 24, n. 62, 2016a.

DUARTE, N. Relações entre conhecimento escolar e liberdade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 78-102, 2016b.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUARTE, N. Elementos para uma ontologia da educação na obra de Dermeval Saviani. *In: SILVA JUNIOR, Celestino Alves da Silva (org.)*. **Dermeval Saviani e a educação brasileira: o Simpósio de Marília**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 129-149.

DUARTE, N. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, 2004.

DUARTE, N. Fundamentos da pedagogia histórico-crítica: a formação do ser humano na sociedade comunista como referência para a educação contemporânea. *In: MARSIGLIA, A. C. G. (org.)*. **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 7- 22.

DUARTE, N. Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a Pedagogia Histórico-Crítica. *In: SAVIANI, D.; DUARTE, N.* **Pedagogia**

Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar. Campinas: Autores Associados, 2012.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios críticos-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2003.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”.** Críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUARTE, N.; MAZZEU, F. J. C.; DUARTE, E. C. M. O senso comum neoliberal obscurantista e seus impactos na educação brasileira. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, número especial, p. 715-736, 2020.

DUARTE, N.; FERREIRA, B. J. P.; MALANCHEN, J; MULLER, H. V. O. A Pedagogia Histórico-Crítica e o Marxismo: equívocos de mais uma crítica à obra de Dermeval. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 38-57, 2011.

ELKONIN, D. **Psicologia do jogo.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología).** Moscou: Progreso, 1987. p. 125-142.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado.** São Paulo: Expressão Popular, 2012.

ENGELS, F. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, R. **A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels.** São Paulo: Expressão Popular, 2004.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. In: **Cadernos Cedex.** Campinas, v. 24, n. 62, p.64-81, 2004.

FREDERICO, C. Cotidiano e arte em Lukács. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 14, n. 40, p. 299-308, 2000.

FURTADO, R. P. **André Gorz: trabalho, tempo livre e liberdade**. 2012. 146 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) — Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2019.

GAMA, C. N. **Princípios curriculares à luz da pedagogia histórico-crítica: as contribuições da obra de Dermeval Saviani**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

GARCEZ, G. M. **Pedagogia histórico-crítica: reflexões didático-metodológicas a partir de produções na educação e na educação física**. 2018. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, MG, 2018.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2011.

GRAMSCI, A. **Americanismo e fordismo**. São Paulo: Hedra, 2008.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Introdução ao Estudo da Filosofia. A Filosofia de Benedetto Croce. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. 1.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere: os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. v. 2.

GRAMSCI, A. **Concepção Dialética da História**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HEGEL, F. **Discurso sobre educação**. Lisboa: Edições Colibri, 1994.

HUNGARO, E. M. **Trabalho, tempo livre e emancipação humana – os determinantes ontológicos das políticas sociais de lazer**. 2008. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

ILYENKOV, E. V. *The dialectics of the abstract and the concrete in Marx's Capital*. **AAKAR books**, Delhi, 2008.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada; o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação e Sociedade**, v. 28, p. 1153-1178, 2007.

LAVOURA, T. N. A dialética do singular-universal-particular e o método da pedagogia histórico-crítica. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, v. 29, n. 2, p. 4-18, 2018.

LAVOURA, T. N. **Cultura corporal e tempo livre em áreas de reforma agrária: notas acerca da educação escolar e da emancipação humana**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

LAVOURA, T. N.; MARSIGLIA, A. C. G. A pedagogia histórico-crítica e a defesa da transmissão do saber elaborado: apontamentos acerca do método pedagógico. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 345-376, jan./abr. 2015.

LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. A dialética do ensino e da aprendizagem na atividade pedagógica histórico-crítica. **Interface**, Botucatu, v. 21, n. 62, p. 531-541, 2017.

LÊNIN, V. I. **Cultura e revolução cultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ciencias del hombre, 1978.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: EDUSP, 1998.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

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

LOUREIRO, R. **Pedagogia histórico-crítica e educação física: a relação teoria e prática**. 1996. 284 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 1996.

LOYNAZ, D. M. Dulce María Loynaz Poesía. Edición Centenario 1902- 2002. **Biblioteca de Literatura Cubana**. Cuba, La Habana: Editorial Letras Cubanas, 2002.

LUKÁCS, G. **El trabajo**. Buenos Aires: Herramienta, 2005.

LUKÁCS, G. **Estética**. Tradução de Manuel Sacristán. Barcelona: Grijalbo, 1982. v. 4. (Coleção Instrumentos).

LUKÁCS, G. **Introdução a uma estética Marxista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social I**. São Paulo: Boitempo, 2012.

LUKÁCS, Georg. “As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem”. In: *Temas de Ciências Humanas*. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1969.

LUKÁCS, G. **Introdução a uma Estética Marxista**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1970.

LURIA, A. R. **A construção da Mente**. São Paulo: Icone, 1991.

LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. v. 1.

LURIA, A. R. **Fundamentos da neuropsicologia**. Rio de Janeiro: LTC, 1981

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MAGALHÃES, G. M.; MARTINS, L. M. Onze teses sobre a relação entre psicologia educacional e pedagogia escolar. **Revista Educação em Questão**, local ou [s. l.], v. 58, n. 55, 2020.

MALANCHEN, J. Currículo e Pedagogia histórico-crítica: a defesa da universalidade dos conteúdos escolares. **X ANPED SUL**, Florianópolis, 2014.

MARSIGLIA, A. C. G. (org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011a.

MARSIGLIA, A. C. G. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas: Autores Associados, 2011b.

MARSIGLIA, A. C. G. A pedagogia histórico-crítica no contexto da educação brasileira. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2011, Vitória, ES. **Anais [...]**. Vitória, ES: Universidade federal do Espírito Santo (UFES), 2011c.

MARSIGLIA, A. C. G. Contribuições para os fundamentos teóricos da prática pedagógica histórico-crítica. *In*: MARSIGLIA, A. C. G. (org.). **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARSIGLIA, A. C. G. Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica: contribuições para a educação brasileira. Trabalho apresentado *In*: X SEMINÁRIO NACIONAL DO HISTEDBR: 30 ANOS DO HISTEDBR (1986-2016) CONTRIBUIÇÕES PARA A HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA, Campinas. **Anais**. Campinas: SP, 2016.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 19, p. 1-28, 2019.

MARTINS, A. S. Sobre a função e especificidade da educação escolar no mundo contemporâneo. *In*: REIS, A. P. *et al.* **Educação Física e Pedagogia Histórico-Crítica**. 1. ed. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013. p. 23-46.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARTINS, L. M. O que ensinar? O patrimônio cultural humano como conteúdo de ensino e a formação da concepção de mundo no aluno. *In*: CAMPREGHER, J. P.; TEIXEIRA, L. A.; AGUDO, M. M. (org.) **Pedagogia histórico-crítica legado e perspectivas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

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. 43-58.

MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (org.). **Periodização Histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016.

MARTINS, L. M.; PASQUALINI, J. C. O currículo escolar sob enfoque histórico-crítico: aspectos ontológico, epistemológico, ético-político e pedagógico. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, v. 31, n. esp.1, esp.022020, p. 23-37, 2020.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K. **Formações Econômicas Pré-Capitalistas**. Tradução de João Maia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

MARX, K. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboço da crítica da economia política**. Rio de Janeiro: EDUFRRJ, 2011.

MARX, K. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K. **O Capital: Crítica da Economia Política**. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013. v. 1-2.

MARX, K. **Para questão judaica**. Tradução de José Barata Moura. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, K. **Textos Filosóficos**. Lisboa: Estampa, 1975.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã (Feurbach)**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre Educação e Ensino**. São Paulo: Moraes, 1983.

MARX, K. Teses Sobre Feuerbach. *In*: MARX, K. & ENGELS, E. **Obras Escolhidas**, Moscou: Edições Progresso, 1982. p. 01-05.

MORAES, V. **O operário em construção**. São Paulo: Companhia de Letras, 2003.

NASCIMENTO, C. P. **A atividade pedagógica da Educação Física, a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal**. 2014. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia política: uma introdução crítica**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA, B. A. A dialética do singular-particular-universal. *In*: ABRANTES, A. A.; SILVA, N. R.; MARTINS, S. T. F. (orgs.). **Método histórico-social na psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

OLIVEIRA, B. A.; DUARTE, N. **A socialização do saber escolar**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1990.

PEIXOTO, E. M.; BARRETO, N. B. O tema da prática na pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 20, p. e020020, 2020.

RAMOS, G. **Vidas secas**. 118. ed., Rio de Janeiro: Record, 2012. p. 35.

RANIERI, J. Apresentação – sobre os chamados manuscritos econômico-filosóficos de Karl Marx. *In*: MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

REIS, A. *et al.* **Pedagogia histórico-crítica e Educação Física**. Juiz de Fora: UFJF, 2013a.

SAMPAIO, J. O. **A educação física e a perspectiva histórico-cultural: as apropriações de Vigotski pela produção acadêmica da área**. 2013. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) — Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

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

SAVIANI, D. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. *In*: MARSIGLIA, A. C. G. (org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011c. p. 197-225

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1980.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 39. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez, 1984.

SAVIANI, D. Introdução *In*: SILVA JÚNIOR, C. A. **Dermeval Saviani e a educação brasileira: o simpósio de Marília**. São Paulo: Cortez, 1994.

SAVIANI, D. Marxismo, educação e pedagogia. *In*: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012a. p. 59-86.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados; 2011b.

SAVIANI, D. Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX E ENGELS, 7., 2012, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: CEMARX/ UNICAMP, 2012a. p. 1-15.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano**: novas aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. Perspectiva Marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. *In*: DUARTE, N. (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2005.

SILVA, E. M. **A pedagogia histórico-crítica no cenário da Educação Física brasileira**. 2013. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação

Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SILVA, H. L. F.; DUCKUR, L.C. B.; SILVA, R. H. R. A construção de um currículo e um programa no ensino fundamental: contribuições da pedagogia histórico-crítica, psicologia histórico-cultural e o ensino da cultura corporal. **Revista Especial de Educação Física, edição digital**, Uberlândia, MG. v. 4, n. 1, p. 39-69, 2008.

SILVA, I. D. **Balanço Da Produção Do Conhecimento do GTT Escola, do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, Acerca da Relação Educação Física e Pedagogia Histórico-Crítica**. 2014. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014a.

SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do ensino de Educação Física**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

TAFFAREL, C. N. Z. Marxismo e educação: contribuição ao debate sobre a teoria educacional e a transição. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 257-270, 2011.

TAFFAREL, C. N. Z. Pedagogia Histórico-Crítica e Metodologia de Ensino Crítico-Superadora da Educação Física: Nexos e Determinações. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, v. 27, n. 1, p. 5-23, 2016.

TROTSKY, L. **Questões do modo de vida**. São Paulo: Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2009.

VAZQUEZ, A. S. **As idéias estéticas de Marx**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

VIGOSTKI, L. S. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1996. v. 4

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo. Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins fontes, 2007

VIGOTSKI, L. S. Linguagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.

Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 6. ed. São Paulo: EDUSP, 1998. p. 103-117.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas.** Madrid: Visor, 1995. (Tomo III).

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas.** Madrid: Visor, 1997. (Tomo I).

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da Arte.** São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica.** São Paulo: M. Fontes, 2001b.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e Método em Psicologia.** S. Paulo: M. Fontes, 1996.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *et al.* **Psicologia e pedagogia:** as bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Centauro, 2003.

VIOTTO FILHO, I. A. T. Teoria histórico-cultural e suas implicações na atuação do professor de educação física escolar. **Motriz-Revista de Educação Física,** Rio Claro, v. 15, n. 3, p. 687-695, 2009.

SOBRE O AUTOR



Leonardo Carlos de Andrade

Mestre em Educação Física, na linha de estudos Pedagógicos e Socioculturais pela Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás. Especialista em Psicologia dos Processos Educativos, pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Especialista em Educação Escolar, pela Universidade Federal de Catalão. Graduação em Educação Física Licenciatura, pela Universidade Federal de Goiás e Graduação em Educação Física Bacharelado, pela Universidade Estácio de Sá. Possui formação complementar nos campos da Psicologia Histórico-Cultural, Pedagogia Histórico-Crítica e Teoria Social em Marx. Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal Goiano – Campus Ceres (IF Goiano). Professor convidado na Pós-graduação em Educação Infantil e Direitos Humanos da UFCAT e orientador no curso de Pós-graduação em Movimento Humano da UEG. Presidente do Núcleo de Ciência, Arte e Cultura (NAIF) do IF Goiano. Coordenador do GEPEFI/UFG e Coordenador Geral do Ciclo de Estudos Fundamentos do Ensino Médio Integrado (IF Goiano). Membro do Grupo de Estudos Capital e Teoria do Valor (FE/UFG). Parecerista Ad Hoc em revistas científicas brasileiras no campo da Educação. Principais temas de estudo: Pedagogia Histórico-Crítica, Fundamentos da Educação, Educação Escolar e Educação Física.