

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

Correspondência ao Autor

Nome: Vladimir Luís da Silva

E-mail:

vladmirluis@yahoo.com.br

Instituição: Universidade Federal de São Paulo, Brasil

Submetido: 16/01/2021

Aprovado: 10/04/2021

Publicado: 11/04/2024

 10.20396/rho.v24i00.8663984

e-Location: e024008

ISSN: 1676-2584

Como citar ABNT (NBR 6023):

SILVA, V. L. da. Breves notas sobre uma pedagogia marxista.

Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 24, p. 1-28, 2024. DOI:

10.20396/rho.v24i00.8663984.

Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8663984>. Acesso em: 11 abr. 2024.

Distribuído Sobre



Checagem Antiplágio



BREVES NOTAS SOBRE UMA PEDAGOGIA MARXISTA



Vladimir Luís da Silva*

Universidade Federal de São Paulo

RESUMO

Nosso objetivo neste trabalho é traçar um quadro geral da pedagogia histórico-crítica, destacando seus principais momentos e características, a fim de compreender e explicitar sua essência. Tomamos como objeto de nossa leitura imanente alguns textos do principal formulador da corrente pedagógica em questão, a saber, o professor Dermeval Saviani. Ainda que não constitua uma investigação minuciosa do já imenso manancial de textos e práticas referentes à pedagogia histórico-crítica, nossa contribuição talvez possa ajudar na visualização de seus contornos gerais e de seu fio condutor. Assim, ainda que de modo singelo, pretendemos contribuir na divulgação e investigação de uma vertente pedagógica bastante importante nas disputas em torno dos caminhos da educação brasileira.



PALAVRAS-CHAVE: Educação. Pedagogia. Pedagogia histórico-crítica. Marxismo.

BRIEF NOTES ON A MARXIST PEDAGOGY

Abstract

Our purpose in this article is to trace a general picture of the historical-critical pedagogy, focusing on its main moments and features, in order to comprehend and to make explicit its essence. We take as object of our immanent reading some texts of the main founder of the pedagogical tendency in question, namely, the professor Dermeval Saviani. Although it does not constitute a scrupulous investigation of the already immense source of texts and practices regarding the historical-critical pedagogy, our contribution may perhaps help to visualize its shape and its guiding thread. Thus, although in a simple way, we intend to contribute to the publicizing and investigation of a very important pedagogic current in the disputes over the paths of the Brazilian education.

Keywords: Education. Pedagogy. Historical-critical pedagogy. Marxism.

BREVES NOTAS SOBRE UNA PEDAGOGÍA MARXISTA

Resumen

Nuestro objetivo en este trabajo es esbozar un panorama general de la pedagogía histórico-crítica, destacando sus principales momentos y características, con el fin de comprender y explicar su esencia. Tomamos como objeto de nuestra lectura inmanente algunos textos del principal formulador de la corriente pedagógica en cuestión, a saber, el profesor Dermeval Saviani. Si bien no constituye una investigación exhaustiva de la ya inmensa fuente de textos y prácticas relacionadas con la pedagogía histórico-crítica, nuestra contribución quizás ayude a visualizar sus líneas generales y su hilo conductor. Así, aunque de manera sencilla, pretendemos contribuir a la divulgación e investigación de una corriente pedagógica muy importante en las disputas sobre los caminos de la educación brasileña.

Palabras clave: Educación. Pedagogía. Pedagogía histórico-crítica. Marxismo.



[...] o que a **pedagogia histórico-crítica se propõe é articular a educação escolar com a luta da classe trabalhadora pela superação do capitalismo e implantação do socialismo** (Saviani, 2013, p. 44).

Uma teoria do tipo acima enunciado **impõe-se a tarefa de superar tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não-críticas) como a impotência (decorrente das teorias crítico-reprodutivistas), colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um**



poder real, ainda que limitado (Saviani, 2008, p. 25).

AS RAÍZES

A tarefa de traçar os momentos iniciais da teoria e da prática pedagógica que nos ocupam aqui torna inevitável uma viagem no tempo, especificamente para o **final dos anos 1960, época em que Saviani formulava seus passos iniciais, pela via da tentativa e do erro.** Esse início é marcado pela atuação docente de **Saviani nos níveis do ensino superior, na área da filosofia da educação no curso de pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,** e do ensino médio, lecionando filosofia e história da arte no Colégio Estadual de São João Clímaco e história e filosofia da educação no Colégio Sion. O trabalho simultâneo em dois níveis da educação trouxe uma oportunidade ímpar para o professor. Como o próprio Saviani nos revela,

Minhas **aulas no nível médio operavam como uma espécie de laboratório para as reflexões** e investigações que eu vinha desenvolvendo como professor na universidade. Assim, ao iniciar as aulas de filosofia e de história da arte para os alunos do primeiro ano do curso clássico, apresentei a eles minha concepção pedagógica e como eu iria trabalhar com eles. Deixei claro, então, que **minhas aulas iriam orientar-se pela combinação dos princípios da liberdade e da responsabilidade** (Saviani, 2011a, p. 197-198).

Tais princípios significam que o professor, como de praxe, daria as orientações gerais, indicando os temas, procedimentos e tarefas. Os alunos **teriam a liberdade de cumprir ou não com o que fora estabelecido, mas deviam arcar com as consequências de seus atos, segundo o princípio da responsabilidade.** De modo geral, a experiência no colégio estadual e periférico no primeiro semestre de 1967 foi exitosa, de modo que os alunos compreenderam e assimilaram a proposta de Saviani.



No segundo semestre do mesmo ano, o professor tentou implementar a mesma proposta no Curso Normal do Colégio Sion. Desta vez, no entanto, condições distintas fizeram com que as coisas transcorressem de modo diferente:

A **sala de aula tinha janelas que se abriam para a Avenida Higienópolis, ficando o quadro negro na parede oposta.** Verifiquei que as alunas não levaram a sério minha proposta e não acompanhavam minha aula, sendo que algumas delas se debruçaram sobre as janelas **ficando a apreciar o movimento da avenida, de costas para mim** (Saviani, 2011a, p. 199).

O aparente descaso das alunas obrigou o professor a uma reação súbita, mas não totalmente irrefletida:

 Interrompi a aula com um solene murro na mesa. As meninas voltaram-se para mim surpresas. Disse-lhes então: “você quer saber o que você são”? E adiantei a resposta: “você não passa de uma burguesa e reacionária que não quer nada com nada”. E, diante do estranhamento manifesto em suas fisionomias, acrescentei: “vamos nos reunir em grupos e discutir o sentido disso que acabei de dizer”. Elas formaram seis grupos de cinco a seis alunas cada um, começando a discussão da frase “burguesa e reacionário que não quer nada com nada” (Saviani, 2011a, p. 199).

 A provocação reativa de Saviani proporcionou uma ocasião de pesquisa e questionamento para as alunas. Isto é, uma aparente explosão de revolta em função do desprezo pela autoridade do professor transformou-se em um debate e, na sequência, em uma aula sobre conceitos sociológicos e políticos. No fim das contas, o resultado da prática docente foi igualmente positivo, mas obtido por meio de uma adaptação importante no procedimento. Na escola periférica, as condições sociais faziam com que os alunos estivessem mais habituados a imposições do que a opções, o que possibilitou que a ênfase da prática pedagógica estivesse na liberdade. Já as alunas do colégio particular possuíam uma situação social que lhes oferecia mais opções do que imposições, o que levou Saviani a condicionar “a liberdade à responsabilidade, o que implicava pôr o acento no princípio ético do dever” (Saviani, 2011a, p. 200). A conclusão do educador foi clara: “concluí que 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 ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata” (Saviani, 2011a, p. 200).

 A melhora na relação do professor com as alunas no Colégio Sion não significou o fim dos desafios pedagógicos. Em outubro de 1967, ao trabalhar o tema do homem como ser determinado por condicionantes externas, Saviani se viu desafiado por um novo dilema. Já havia trabalhado o tema em duas aulas e pretendia concluí-lo no dia 22, com a discussão de um texto sobre preconceito racial. No entanto, pouco antes da aula o professor foi interpelado pelas alunas, que manifestaram o desejo de discutir o III Festival da Música Popular Brasileira, cuja finalíssima ocorreria no dia anterior. Cômico de que ou discutiria o festival ou não conseguiria fazer trabalho algum, Saviani decidiu atender à solicitação de suas alunas. Rapidamente, pensou nas músicas finalistas, a fim de decidir qual delas seria mais adequada para trabalhar seu tema. Feita a escolha, foi informado de que a música selecionada (“Rodaviva”, de Chico Buarque) já havia sido objeto da aula imediatamente anterior, de sociologia da educação. Uma nova mudança de planos foi necessária, de modo que o professor optou pela música “Alegria-alegria”, de Caetano Veloso. O essencial aqui é que foi mantido o programa da disciplina, apesar da adaptação necessária do material.

 Desse modo, Saviani encontrou um meio termo dialético entre a “pedagogia tradicional” e a “pedagogia nova”. A atitude típica de um professor formado nos preceitos da pedagogia tradicional diante da solicitação das alunas seria a de negação pura e simples,

visto que para essa vertente “no processo educativo a razão deve prevalecer sobre a emoção, o aspecto lógico sobre o psicológico e os conteúdos sobre os métodos ou procedimentos” (Saviani, 2011a, p. 203). Por outro lado, um professor tipicamente escola-novista tenderia a acolher entusiasticamente o anseio das alunas, uma vez que para essa vertente pedagógica “a emoção deve preceder a razão, o aspecto psicológico impõe-se sobre o lógico e os métodos sobre os conteúdos” (Saviani, 2011a, p. 203). A postura de Saviani foi além dessas duas orientações, pois tanto acolheu o interesse das alunas quanto se manteve fiel ao objetivo da aula planejada, isto é, o educador realizou um ajuste nos procedimentos, sem abrir mão da finalidade que guiava a programação da disciplina em desenvolvimento.

A adaptação operada pelo professor levou ainda a uma segunda conclusão, a saber, à distinção entre “arte” e “técnica” na educação. Nos termos do autor:

A técnica é definida como a maneira considerada correta de se executar uma tarefa. Como tal, ela caracteriza-se por um conjunto de regras extrínsecas que são compendiadas tornando-se suscetíveis de serem apropriadas e aplicadas na atividade prática. Implica, pois, repetitividade. A arte, por sua vez, também se refere à realização prática. Entretanto, diferentemente da técnica, ela define-se por regras intrínsecas, ditadas pela própria obra a ser feita. Implica, pois, originalidade (Saviani, 2011a, p. 204).

A prática pedagógica de Saviani configurava-se como uma união da repetição da técnica com a originalidade da arte. A dimensão técnica presente no programa escolar, definidor dos objetivos, conteúdos e procedimentos adotados, associava-se à dimensão artística, manifesta na originalidade necessária à adaptação às novas situações do cotidiano. No caso da aula sobre o festival, a dimensão artística até mesmo prevaleceu sobre a técnica, isto é, as regras intrínsecas da obra pedagógica foram mais importantes do que as regras extrínsecas. O autor é contundente acerca da importância da relação em questão: “Essa vivência concreta da relação dialética entre arte e técnica na realização prática do ato educativo foi outro elemento que veio a se incorporar na elaboração teórica da pedagogia histórico-crítica” (Saviani, 2011a, p. 205).

A sequência do trabalho no nível da educação superior nos anos imediatamente subsequentes possibilitou a Saviani o aprofundamento de suas pesquisas. Afinal, já tinha claro para si que o professor não deve ser um mero repetidor ou transmissor do já conhecido, mas sim um pesquisador, alguém que contribui com o desenvolvimento. As elaborações teóricas de Saviani se davam a partir das questões que emergiam no interior das situações vivenciadas, algo evidente, por exemplo, na distinção que o autor promoveu entre os conceitos de “filosofia”, “filosofia de vida” e “ideologia”, registrada no texto “A filosofia na formação do educador”.

A motivação para esta operação se deu no interior da movimentação estudantil na PUC-SP em 1968. O professor Saviani notava contradições na prática dos alunos, as quais colocavam incoerências entre seus atos e intenções, e via aí “a hipótese de um conflito entre

a concepção decorrente de suas condições de vida ('filosofia de vida') e sua opção político-ideológica ('ideologia') como explicação para as contradições constatadas [...]" (Saviani, 2011a, p. 205). **Organizados contra a ditadura militar, os estudantes de classe média esposavam a ideologia nacional desenvolvimentista. No entanto, essa ideologia era contraditória em relação ao modo de vida típico dos estudantes de condição abastada. Concretamente, o dinheiro arrecadado para manter a organização do movimento estudantil por vezes era utilizado para custear o lazer daqueles que se dedicavam ao duro e tenso trabalho de vigilância e organização. Isto é, a argumentação explícita e racional da "ideologia" chocava-se com a orientação implícita da "filosofia de vida" daqueles estudantes, decorrente do modo de vida atinente à sua classe social.**

O esforço conjugado de teorização a partir das informações das experiências pedagógica e de pesquisa levou Saviani a produzir ele próprio vários textos, a serem discutidos em suas aulas no nível superior, **a fim de estimular o trabalho intelectual e o pensamento crítico de seus alunos.** Com essa finalidade, o professor questionava constantemente as respostas de seus alunos para as questões apresentadas. Temendo que seus pupilos se sentissem em um "beco sem saída", Saviani preparou em regime de urgência um texto para discussão. Um dos pilares do material era justamente a intenção de fazer com que a reflexão crítica não girasse em torno de si mesma, sem impactar na realidade. Nos termos do autor:

A reflexão parte da ação e redundando em ação. **Uma reflexão que partisse da ação e que não levasse à ação seria tão incongruente** como aquela que não partisse da ação. Cumpre-nos, pois, **prosseguir na nossa tarefa, tentando delinear, agora, os rumos da nossa atuação na realidade. [...]. Se ela não resultar fecunda em termos da práxis, ou seja, se ela não nos conduzir à manipulação da realidade que apreendemos criticamente, permitindo-nos modificá-la, sua tarefa estará incompleta** (Saviani, 2011a, p. 214).

O chamado à ação era especificado pelo apontamento da necessidade de se saber os objetivos concretos da ação. Nesse sentido, **Saviani questionava seus alunos sobre quais deveriam ser os objetivos da educação brasileira. Também assinalava "que os objetivos definidos nas leis e nos planos e projetos educacionais, desde que amplos e vagos, não são suficientemente existenciais a ponto de se prestarem para orientar efetivamente a ação"** (Saviani, 2011a, p. 216).

O **texto em questão consistia, no entendimento do próprio autor, em uma "primeira tentativa de construção de uma teoria dialética da educação"** (Saviani, 2011a, p. 217).

Ao **longo da década de 1970,** Saviani deu sequência às suas pesquisas, no desenvolvimento **de sua tese doutoral e em sua atividade no ensino superior,** tanto na graduação quanto na pós-graduação.

A EMERGÊNCIA HISTÓRICA

 É o próprio Saviani quem nos informa acerca do contexto histórico de nascimento da pedagogia histórico-crítica enquanto movimento pedagógico. O autor chama nossa atenção para

 [...] a mobilização da década de 1970, o clima cultural, político e pedagógico que se instaurou no contexto da crítica à política educacional e à pedagogia oficial do regime militar alimentada pelo que chamei de “teorias crítico-reprodutivistas”, evoluindo-se para a busca de alternativas à orientação oficial, o que colocava a necessidade de se elaborar uma teoria pedagógica que fosse crítica, mas não reprodutivista (Saviani, 2011a, p. 218).

 De fato, a pedagogia oficial se prestava ao papel de garantir a reprodução das relações sociais enquanto tais, sem a perspectiva de transformar a sociedade. No entanto, o movimento de contestação a essa linha respondia a uma demanda internacional. De acordo com Saviani, tratava-se da necessidade de explicar o fracasso dos movimentos contestatórios da década de 1960, com destaque para o histórico Maio de 1968. Diversos esforços visavam aferir o potencial transformador da cultura. Para os teóricos da corrente crítico-reprodutivista, a cultura não possuía a força necessária para promover a transformação social, pois é a sociedade que determina a cultura, e não o contrário.

 Saviani destaca três linhas de trabalho da corrente crítico-reprodutivista mais diretamente vinculadas à educação. A primeira está ligada aos nomes de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, autores que têm por inspiração a sociologia compreensiva de Max Weber, o funcionalismo de Émile Durkheim e, subordinando-o a essas duas vertentes, Karl Marx. Em sua obra *A reprodução*: elementos para uma teoria do sistema de ensino, de 1970, Bourdieu e Passeron tentam explicitar a violência simbólica presente no sistema de ensino, atinente à reprodução da cultura dos segmentos sociais dominantes. A segunda vertente foi desenvolvida por Louis Althusser, particularmente em seu artigo “Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado” [1980]. Para o marxista argelino, a escola constitui um dos muitos aparelhos ideológicos por meio dos quais o Estado busca consolidar as relações de força e reproduzir as condições sociais prevalentes. A terceira linha foi desenvolvida por Roger Establet e Christian Baudelot, sob inspiração maoísta. Seu livro *A escola capitalista na França* (1971) também toma a escola como âmbito de disseminação das concepções dominantes e de reprodução das relações de dominação (Saviani, 2008, p. 13-24; 2011b, p. 111-113).

 Tais teorias foram assimiladas no Brasil como combustível das resistências ao regime militar na área da educação. No entanto, em paralelo ao declínio da ditadura, foi ficando claro que a corrente crítico-reprodutivista possuía limites. Afinal, era necessário não apenas fazer a crítica do existente, mas também propor algo novo. Nas palavras de Saviani: “No campo educacional, o problema colocava-se nos seguintes termos: se a pedagogia oficial era inaceitável, qual seria então a orientação alternativa aceitável? A visão crítico-reprodutivista

não dava resposta para essa pergunta. Não tinha uma proposta de orientação” (Saviani, 2011b, p. 114).

Observe-se aqui que, ao contestar as teorias em questão, cunhando a expressão “crítico-reprodutivismo” para qualifica-las, Saviani valia-se das contribuições de autores como Vincent Petit e Georges Snyders. Esses eram críticos das reflexões crítico-reprodutivistas em seu próprio solo de origem, a França.

O esforço de dar combate à política e à pedagogia oficiais, sem recair no padrão reprodutivista das críticas em voga, não foi isolado. Nesse sentido, o autor destaca o surgimento de diversas entidades de defesa da educação no final dos anos 1970, tais como a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), o Centro de Estudos Educação & Sociedade (CEDES) e a Associação Nacional de Educação (ANDE). Em paralelo ao trabalho de difusão de ideias pedagógicas contra-hegemônicas por parte dessas entidades, em particular a ANDE, Saviani passou a ministrar a disciplina teoria da educação para a primeira turma do Doutorado em Educação da PUC-SP, em 1978. O objetivo aí era a compreensão crítica da realidade educacional brasileira, tendo por base a obra de Antonio Gramsci.

Assim, a partir do final dos anos 1970 os esforços no sentido da formulação de uma pedagogia crítica se tornaram cada vez mais coletivos. Os estudos realizados no doutorado renderam frutos valiosos. Saviani destaca o trabalho de Betty Antunes de Oliveira, que em 1978 defendeu uma tese dedicada ao tema da *Política de formação de professores do ensino superior*, e o de Carlos Roberto Jamil Cury, cuja tese, defendida em 1979, tinha por título *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. Da lavra do próprio Saviani, destaca-se o texto “Escola e democracia II: para além da teoria da curvatura da vara” (1982), entendido como “a primeira formulação propriamente pedagógico-metodológica” (Saviani, 2011a, p. 220).

No entanto, faltava ainda uma denominação adequada para a nova teoria. De acordo com Saviani, embora propagandeada como inovadora, a pedagogia da Escola Nova era reacionária. Para contrapor-se a essa vertente, o professor defendia a pedagogia tradicional enquanto “pedagogia revolucionária”, algo realizado no referido artigo de 1982. Contudo, ao atender a demanda de alunos da PUC-SP por uma disciplina sobre a pedagogia em questão, Saviani notou uma dificuldade: “falar de uma pedagogia revolucionária é algo problemático, uma vez que a atitude revolucionária diz respeito à mudança das bases da sociedade. Era preciso, pois, encontrar uma denominação mais adequada” (Saviani, 2011b, p. 117). O adensamento das reflexões levou ao batismo definitivo. Em 1984 adotou-se um nome para a pedagogia em construção: **pedagogia histórico-crítica**. Saviani até considerou a expressão “pedagogia dialética”, mas a descartou após ponderar sobre os múltiplos sentidos aí implicados. Sobre a pertinência da nova nomenclatura, assim se manifesta o professor:



Na busca da terminologia adequada, **concluí que a expressão *histórico-crítica* traduzia de modo pertinente o que estava sendo pensado.** Porque exatamente o **problema das teorias crítico-reprodutivistas era a falta de enraizamento histórico, isto é, a apreensão do movimento histórico que se desenvolve dialeticamente em suas contradições.** A questão em causa era exatamente dar conta desse movimento e ver como a pedagogia se inseria no processo da sociedade e de suas transformações. Então, **a expressão *histórico-crítica*, de certa forma, contrapunha-se a *crítico-reprodutivista*. É crítica, como esta, mas, diferentemente dela, não é reprodutivista, mas enraizada na história.** Foi assim que surgiu a denominação (Saviani, 2011b, p. 119)

A evolução dessa pedagogia no período posterior foi vigorosa e multifacética. O próprio Saviani é quem nos oferece evidências disso, ao elencar as contribuições divulgadas no seminário *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*, realizado em 2009. Reuniram-se aí nove pesquisadores, articulados em torno de cinco eixos temáticos:



1. Fundamentos da pedagogia histórico-crítica;
2. Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural;
3. Contribuições específicas à pedagogia histórico-crítica: educação infantil, formação moral e prática pedagógica;
4. **A crítica às pedagogias do “aprender a aprender” como contribuição à pedagogia histórico-crítica;**
5. Pedagogia histórico-crítica e educação especial (Saviani, 2011a, p. 221).

Pequena amostra de um universo muito mais amplo e denso, o seminário em questão deu provas de que a pedagogia histórico-crítica não só já havia alcançado relevância em diversas áreas da reflexão sobre educação, mas de que possuía imenso potencial para crescimento e aprofundamento.

AS BASES TEÓRICAS E POLÍTICAS



No registro do próprio Saviani, a primeira experiência marcante em relação ao estudo **sistemático das questões da educação se deu em 1965, quando cursou a disciplina Teoria do Conhecimento,** referente ao terceiro ano do curso de filosofia da PUC-SP. O professor belga Michel Schooyans (da Universidade de Louvain) oferecia uma análise da estrutura do sujeito cognoscente, baseado no curso de seu compatriota e colega de universidade Georges Van Riet. **O curso causou grande impacto em Saviani,** de modo que, apoiado nas reflexões desenvolvidas nas aulas, **passou a defender a descrição fenomenológica do homem como** **chave para a questão da educação.** A fim de superar paradoxos presentes nessa vertente, **o então jovem estudante buscou na dialética um complemento adequado, resultando na formulação de um método “fenomenológico-dialético”.** Não obstante, a leitura do texto marxiano *Para a crítica da economia política* (1974), em especial a parte denominada “**O método da economia política**”, fez com que Saviani percebesse que “**não havia necessidade, para nomear o método, de anteceder o termo ‘dialético’ pelo prefixo ‘fenomenológico’**”

 (Saviani, 2017, p. 715). Isto é, o autor descartava a abordagem fenomenológica em prol de uma base marxista.

 De fato, a evolução do pensamento e da prática de Saviani evidencia a adoção do pensamento marxista enquanto base teórica principal. O marxismo, que o professor também chama de “materialismo histórico” ou, seguindo Gramsci, de “filosofia da práxis”, permite-lhe pensar a dialética como “movimento do real”. Trata-se, em seu entender, de uma concepção que faculta a compreensão do modo como são produzidas as relações sociais e as suas condições de existência, bem como o papel mediador da educação nesse processo. Nesse sentido, Saviani toma de Adolfo Sánchez Vázquez o conceito de práxis enquanto articulador de teoria e prática. Isto é, a práxis constitui “uma prática fundamentada teoricamente” (Saviani, 2011b, p. 120). Desse modo, busca-se escapar dos perigos da contemplação, caso da teoria separada da prática, e do espontaneísmo, uma prática desconectada da teoria. Se o primeiro resulta no idealismo, o segundo desemboca no pragmatismo. Tem o mesmo significado a noção gramsciana de filosofia da práxis, ou seja, trata-se da

[...] teoria que está empenhada em articular a teoria e a prática, unificando-as na práxis. É um movimento prioritariamente prático, mas que se fundamenta teoricamente, alimenta-se da teoria para esclarecer o sentido, para dar direção à prática. Então, a prática tem primado sobre a teoria, na medida em que é originante. A teoria é derivada. Isso significa que a prática é, ao mesmo tempo, fundamento, critério de verdade e finalidade da teoria. A prática, para desenvolver-se e produzir suas consequências, necessita da teoria e precisa ser por ela iluminada (Saviani, 2011b, p. 120).

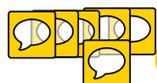
De acordo com José Claudinei Lombardi, outro professor vinculado à pedagogia histórico-crítica, Saviani toma de Marx e Engels a concepção de mundo, de homem e de sociedade presente em *A ideologia alemã*, em particular a percepção de

 [...] que é na existência efetiva dos homens, das contradições de seu movimento real, e não numa essência externa a essa existência, que se deve entender o que o homem é. E tal e como os indivíduos manifestam sua vida, assim efetivamente o são. E sua manifestação da vida, aquilo que são, por conseguinte, coincide com sua produção, tanto com o que produzem como com o modo como produzem (Lombardi, 2018, p. 69).

 Sobre o ato educativo em particular, Saviani busca arrimos teóricos em *O capital e no manuscrito* chamado “Capítulo VI (inédito de O capital)”, ambos de Marx. Daí o professor extrai a noção de que o homem é um ser que produz (e reproduz) sua própria existência material por meio do trabalho, uma atividade que requer a emergência de um âmbito de caráter ideal, isto é, a esfera dos conhecimentos, valores, hábitos etc. Tem-se assim a diferenciação entre o “trabalho material” e o “trabalho não material”. É nesse sentido que Saviani pensa a educação, isto é, como trabalho não material. O autor discorre sobre o ato educativo nos seguintes termos:



Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani, 2011b, p. 13).



Coerente com o que foi exposto até agora, Saviani não cai no equívoco de atribuir prioridade ao âmbito da educação em relação ao modo como os indivíduos produzem e reproduzem sua existência material. Leitor atento de Marx, o autor atina para o primado do momento da produção da vida perante os demais momentos da totalidade social:

[...] o princípio fundamental inerente ao conceito de modo de produção é que aquilo que os homens são decorre diretamente do modo como eles produzem sua existência. Em consequência, o modo de produção determina todas as manifestações da existência humana, desde as formas da produção dos bens materiais destinados ao consumo e à troca, até as formas da consciência. Portanto, a forma de manifestação da educação também irá variar de maneira correspondente à variação do conceito de modo de produção. [...] do modo como os homens produzem sua existência deriva o modo como se produz a educação (Saviani, 2009, p. 111).



Na vertente particular do marxismo ora em pauta, o problema do método é bastante importante. Também aqui Saviani busca apoio direto em Marx. O pensador alemão entende o movimento do conhecimento enquanto passagem do empírico (a visão ainda caótica da vida cotidiana) ao concreto (o real já dominado pela mente) pela mediação do abstrato (a conceituação razoável), ou, no registro de Saviani, como a “passagem da síncrese à síntese, pela mediação da análise” (Saviani, 2011b, p. 120). Saviani compreende a educação enquanto mediação no interior da prática social global, mediação que se explicita em três momentos expositivamente distintos, mas internamente relacionados e reciprocamente condicionados: problematização, instrumentação e catarse. Trata-se exatamente de uma tradução dos passos cognitivos descritos por Marx para o campo da pedagogia. Coerente com essa definição, Saviani descreve do seguinte modo o papel da educação:



À educação, na medida em que é uma mediação no seio da prática social global, cabe possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais (Saviani, 2011b, p. 121).

Entre os desdobramentos dessa posição, pode-se destacar a distinção que o autor opera entre o aluno empírico e o aluno concreto. Como as denominações já sugerem, o primeiro corresponde ao nível da síncrese, isto é, ao plano da realidade imediata, enquanto



o segundo refere-se à síntese das múltiplas relações sociais. **Impõe-se aqui o problema do interesse do aluno, pois aquilo que o aluno empírico quer em um dado momento pode não corresponder aos seus interesses enquanto aluno concreto.** Há limites para a ação dos indivíduos na sociedade, pois as condições em que atuam não são de sua livre escolha. Sendo assim, é do interesse do aluno concreto a assimilação do conhecimento sistematizado enquanto produto histórico e social fundamental para compreender e lidar com a realidade concreta do modo mais eficaz. Consequentemente, o professor é entendido como personagem central no processo educativo:

[...] o professor, **enquanto alguém que, de certo modo, apreendeu as relações sociais de forma sintética, é posto na condição de viabilizar essa apreensão por parte dos alunos, realizando a mediação entre o aluno e o conhecimento** que se desenvolveu socialmente (Saviani, 2011b, p. 122).



De fato, o **marxismo de Saviani é caracterizado pela distinção entre os modos de relação do professor e do aluno com a sociedade e o processo educativo.** De modo geral, a **relação do aluno com esses últimos é sincrética, enquanto que a do professor é sintética. A mediação proporcionada pela educação permitiria a aproximação entre os dois modos de relação,** de maneira que também o aluno poderia se relacionar sinteticamente com a sociedade e o processo de educação.

Outra **marca da reflexão marxista de Saviani é a articulação dialética de forma e conteúdo.** Na visão do autor, a **lógica dialética é a lógica dos conteúdos em sua articulação com as formas.** Nesse sentido, **defende a prioridade dos conteúdos, sem negligenciar a questão das formas, isto é, a questão pedagógica. A preocupação aqui é a de não priorizar essa última, mas possibilitar um tratamento articulado pelos conteúdos.** A esse respeito, o exemplo oferecido pelo autor é o da disciplina história:

Se o fundamental é que o **aluno aprenda o método, ou seja, como se situar historicamente, como apreender o movimento da história,** então se trata aí do método da história. **E ele só irá apreender isso através da familiaridade com a história propriamente dita. Logo, com os conteúdos históricos. Os conteúdos históricos sempre serão importantes e, de certo ângulo, determinantes, porque é pelo caminho deles que se apreende a perspectiva histórica, o modo de situar-se historicamente. De fato, como posso proceder segundo o método histórico fazendo abstração da história? Algo semelhante ocorre com as demais disciplinas** (Saviani, 2011b, p. 123).

Na visão de Saviani a articulação de todo o âmbito das distintas matérias parece ser garantido pelo seu conteúdo. É ele que, quando compreendido, assegura ou permite captar as conexões das diferentes disciplinas. **Para o autor, na síntese temos ainda uma visão caótica e confusa das múltiplas partes da totalidade do real. O momento da análise, por sua vez, é marcado pela segmentação das diversas áreas do saber em disciplinas.** Por fim, a rearticulação dessas últimas é obtida com a síntese, isto é, com o retorno à visualização do

todo, mas não mais uma visão caótica, mas sim uma perspectiva clara, que capta as devidas relações entre as áreas do saber (Saviani, 2011b, p. 123-124).



Em entrevista, o professor afirma que o eixo articulador do currículo escolar deve ser a história. Essa escolha tem por base uma percepção marxiana, a saber, o fato de o homem ser em sua essência um ser histórico. Nos termos do autor:



[...] é pela história que nós nos formamos como homens e é por ela que nós nos conhecemos e ascendemos à plena consciência do que somos. Pelo estudo do que fomos no passado descobrimos ao mesmo tempo o que somos no presente e o que podemos vir a ser no futuro. [...] o novo eixo articulador nos é fornecido pela História, ideia traduzida na seguinte indagação: Que outra maneira nós teríamos de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens senão fazendo com que as novas gerações mergulhem na própria história e, aplicando o critério do “clássico”, permitir-lhes vivenciar os momentos mais significativos dessa prodigiosa aventura humana no tempo? (Saviani, 2009, p. 112).

Nesse sentido, a tarefa do professor não consiste em simplesmente colocar ênfase na história enquanto disciplina, mas sim em promover a historicização de todos os conteúdos, ideias e propostas.



Tendo em vista que Marx não se manifestou de modo sistemático sobre os problemas da educação, Saviani explicita a necessidade de se conhecer os clássicos da cultura, da filosofia e da pedagogia a fim de contribuir no desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. O autor destaca mesmo a importância do estudo das principais obras de diversos autores brasileiros, como Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Anísio Teixeira e Paulo Freire. Ainda no campo das fontes específicas, Saviani cita pensadores diretamente inspirados por Marx e Gramsci e ligados à filosofia da educação, como Bogdan Suchodolski, Mario Alighiero Manacorda e Georges Snyders. O autor destaca também expoentes da psicopedagogia, como os pensadores da “Escola de Vigotski”, e da pedagogia, como Moisey M. Pistrak, Anton S. Makarenko, Angelo Broccolli, G. Betti e Dario Ragazzini.



Essa valorização dos clássicos do marxismo é um dos fatores que leva Saviani a destacar a importância do papel da escola no processo de instrução da classe trabalhadora, uma vez que pensadores como Marx, Gramsci e Lenin já haviam ressaltado esse instrumento formativo. Conjugam-se ainda para consolidar a concepção de Saviani o fato de a escola ter se estabelecido historicamente como forma dominante de educação e o reconhecimento da importância dessa forma por parte da própria classe trabalhadora. Nesse sentido, como bem o coloca Lombardi, é necessário que os movimentos populares admitam e defendam esse papel formativo da escola, “criando as condições para que os trabalhadores não tenham apenas o atendimento escolar, através da instalação de escolas, mas exijam intervenção quanto ao tipo de escola criada” (Lombardi, 2018, p. 69). Em termos concretos, Saviani



assim se expressa sobre as possibilidades da escola para os segmentos populares:

[...] pela mediação da escola, dá-se a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. [...] Assim, o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas através das quais se podem expressar os próprios conteúdos do saber popular. Cabe, pois, não perder de vista o caráter derivado da cultura erudita em relação à cultura popular, cuja primazia não é destronada (Saviani, 2011b, p. 20).



No entanto, qual é a finalidade da apropriação da cultura por parte das classes trabalhadoras? Tal questionamento nos leva ao sentido político de uma pedagogia calcada no marxismo. Para Saviani, além de empreender a crítica da educação burguesa, referente à denúncia de seus mecanismos e à desmistificação de sua justificação ideológica, o educador marxista deve promover a prática pedagógica de maneira a possibilitar a apropriação proletária do saber sistematicamente elaborado, isto é, o conhecimento “clássico”.¹ Essa assimilação de conhecimentos está intimamente relacionada com a questão do domínio de classe e dos interesses de classe. É o que Saviani nos diz na seguinte passagem:

[...] os educadores que se colocam no campo do marxismo deverão ter clareza de que, se a burguesia se serve do saber elaborado para reforçar sua dominação, isso se deve ao fato de que ela busca se apropriar com exclusividade dessa forma de saber, excluindo dela os trabalhadores. Segue-se, pois, que o saber elaborado é colocado a serviço da burguesia, o que lhe dá a aparência de que se trata do próprio saber burguês. Na medida, porém, em que, pela análise do desenvolvimento histórico propiciado pela teoria marxista, nos damos conta de que o saber elaborado não é inerentemente burguês, mas é produzido pelo conjunto dos homens ao longo da história, nos deparamos com a seguinte tarefa: desarticular da ideologia burguesa o saber elaborado e rearticulá-lo em torno dos interesses dos trabalhadores (Saviani, 2009, p. 114-115).



Se a educação constitui uma atividade mediadora da práxis social, como o defende a pedagogia histórico-crítica, requer-se como condição fundamental de uma ação adequada o conhecimento mais claro possível do modo de estruturação da sociedade em que se atua. Nesse sentido, Saviani retoma a caracterização marxista da sociedade capitalista industrial, a saber, uma sociedade dividida em classes antagônicas: de um lado os proprietários dos meios de produção e, de outro, aqueles que apenas possuem sua própria força de trabalho. No plano da aparência, temos uma relação entre iguais, pois capitalistas e trabalhadores aparecem como equivalentes em sua condição de proprietários. No entanto, por trás da liberdade aparente, oculta-se uma relação de escravização do trabalho ao capital. Sendo assim, a educação está posta no contexto de uma luta constante, de modo que os educadores devem ter consciência dos interesses em choque. Há que se decidir por um dos lados, sem a possibilidade de ficar alheio à luta. Saviani sintetiza essa situação nos seguintes termos:



A sociedade capitalista é [...] dividida em classes com interesses antagônicos. Desse caráter da estrutura social capitalista decorre que o papel da educação escolar será um se ela for posta a serviço do desenvolvimento do capital, portanto, a serviço dos interesses da classe dominante. E será outro, se ela se posicionar a favor dos interesses dos trabalhadores. E não há possibilidade de uma terceira posição. A neutralidade é impossível. É isso o que se quer dizer quando se afirma que a educação é um ato político (Saviani, 2013, p. 26).

Colocar-se a serviço dos interesses da classe trabalhadora equivale, no sentido da pedagogia histórico-crítica, a tomar como meta a transformação da sociedade, a lutar pelo fim da própria sociedade de classes. Daí o autor compreender essa vertente pedagógica como uma “pedagogia contra hegemônica” (Saviani, 2013, p. 26). Em termos concretos, defender os interesses da classe trabalhadora significa explicitar as contradições da estrutura da sociedade capitalista a partir de seus elementos conjunturais, de modo a acelerar a marcha da história. Trata-se de um contraponto à ação daqueles que, conscientemente ou não, atuam para contornar as crises, impedindo assim a evidenciação das contradições estruturais e reforçando o *status quo*. Em suma, a atuação do educador tem peso na correlação de forças para a transformação social.



A fim de evitar equívocos, é necessário assinalar que o papel da educação no processo de transformação da sociedade jamais é superdimensionado por Saviani, visto que o autor tem clareza quanto à necessidade de uma conjunção particular dos momentos objetivo e subjetivo naquele processo. Isto é, o fim do capitalismo só é possível através de uma atuação consciente do agente revolucionário em um cenário configurado de modo particularmente favorável. No caso do período atual, o ambiente da possível ação revolucionária é marcado pela crise estrutural do capital. Acerca desse momento, Saviani se expressa da seguinte maneira:



[...] a educação desempenha papel estratégico e indispensável porque, se a crise estrutural propicia as condições objetivas favoráveis à transição, para operar nessas condições não deixando escapar a oportunidade histórica de transformação estrutural, impõe-se preencher as condições subjetivas que implicam uma aguda consciência da situação, uma adequada fundamentação teórica que permita uma ação coerente e uma satisfatória instrumentalização técnica que possibilite uma ação eficaz. Ora, é exatamente esse o âmbito de incidência do trabalho educativo que, conseqüentemente, deverá estar ancorado numa sólida teoria pedagógica que elabore e sistematize os elementos garantidores dos três aspectos mencionados: aguda consciência da realidade, fundamentação teórica coerente e instrumentalização técnica eficaz (Saviani, 2013, p. 44).

Assim, sem perder suas especificidades, política e educação estão intimamente relacionadas. Saviani se manifestou com clareza a esse respeito em suas “Onze teses sobre educação e política” (Saviani, 2008, p. 65-73).



Mas afinal, em termos concretos, em que consiste propriamente a pedagogia histórico-crítica? Isto é, o que lhe confere especificidade enquanto pedagogia?

UMA PEDAGOGIA TALHADA NA POLÊMICA

A fim de oferecer um quadro geral da pedagogia em causa, ainda que alguns de seus traços distintivos já tenham sido oferecidos no que expusemos até aqui, **focaremos agora em alguns momentos do livro *Escola e democracia*, em especial os capítulos 2 e 3, correspondentes aos artigos “Escola e democracia I: sobre a teoria da curvatura da vara” e “Escola e democracia II: para além da teoria da curvatura da vara”, ambos do início dos anos 1980. As teorizações de Saviani são desenvolvidas no clima da polêmica contraposição entre as teorias da Escola Nova e da Escola Tradicional, ambas concebidas pelo autor como “não críticas”, isto é, enquanto teorizações inconscientes quanto ao condicionamento social da educação.**

No primeiro artigo mencionado, **a convicção de que grande parte dos educadores brasileiros já estava convencida de que a Escola Nova concentrava todas as virtudes e de que a Escola Tradicional sintetizava em si todos os vícios das práticas escolares levou Saviani à adoção de um procedimento polêmico. Mais atento ao modo de apropriação das concepções escola-novistas do que ao conteúdo propriamente dito do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (de 1932), Saviani fez em 1980 uma exposição sobre o funcionamento interno da escola de 1º grau, uma manifestação cujo tom preponderante era o da provocação.**

O professor defendia três teses. **A primeira era “filosófico-histórica” e foi enunciada nos seguintes termos: “do caráter revolucionário da pedagogia da essência e do caráter reacionário da pedagogia da existência” (Saviani, 2008, p. 30). A pedagogia da essência correspondia à pedagogia tradicional e a da existência à nova. A segunda tese, de ordem “pedagógico-metodológica”, era assim afirmada: “do caráter científico do método tradicional e do caráter pseudocientífico dos métodos novos” (2008, p. 30). Por fim, a terceira, tomada como conclusão das duas primeiras, constituía uma tese “política”: “de como, quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática foi a escola; e de como, quando menos se falou em democracia, mais a escola esteve articulada com a construção de uma ordem democrática” (2008, p. 30). Assim, o autor se colocava exatamente no campo oposto ao dos escolanovistas, ou seja, na qualidade de aparente defensor da escola tradicional. Vejamos como o autor defendia suas teses.**

Concebida pela burguesia como instrumento de combate à ignorância e, consequentemente, como ferramenta necessária à edificação de uma sociedade democrática, a **pedagogia tradicional visava à transmissão de conhecimentos acumulados pela humanidade** e sistematizados de modo lógico. Para realizar tal tarefa, os sistemas nacionais de ensino implantados em meados do século XIX estavam centrados na figura do professor, o responsável pela transmissão dos conhecimentos. Aos alunos cabia basicamente a tarefa de assimilação dos conteúdos ministrados. A organização era na forma de classes, cada uma contando com um professor relativamente bem instruído e obedecido por seus alunos. De acordo com **Saviani, essa pedagogia tradicional estava baseada numa concepção filosófica essencialista.** No contexto da sociedade capitalista, isso significava que, ao menos em tese,

todos os homens eram essencialmente livres, uma liberdade cuja base era constituída pela igualdade formal defendida pela burguesia. Sendo essencialmente iguais, todos os indivíduos seriam capazes de alcançar os resultados planejados e, assim, adquirir os conhecimentos que habilitavam à condição de cidadão.

Não obstante, o sistema não foi capaz de universalização e seus resultados nem sempre se mostravam compatíveis com o ordenamento social ao qual devia servir. Mais importante, o próprio processo histórico se mostrava contrário aos interesses da burguesia, pois a ação autônoma do proletariado se chocava com os interesses materiais da classe



dominante. Assim, a burguesia passa a negar a história e a reagir contra o sentido do processo histórico. A defesa de seus interesses não é mais compatível com a pedagogia essencialista.

O movimento escolanovista que toma corpo a partir do final do século XIX, por sua vez, pautava-se no caráter único de cada indivíduo, isto é, na noção de que somos essencialmente distintos uns dos outros. Estruturava-se assim uma pedagogia fundada em uma concepção filosófica que privilegiava a existência sobre a essência. Conseqüentemente, a substituição da pedagogia essencialista, baseada no igualitarismo (ainda que formal), pela pedagogia da existência promovia a legitimação das desigualdades, da dominação e dos privilégios. Daí o



autor afirmar em sua primeira tese o caráter revolucionário da velha pedagogia e o reacionário da nova.

Ao renunciar ao seu velho papel revolucionário, a burguesia nega suas próprias conquistas e, nesse movimento, sua própria pedagogia. Nesse sentido, Saviani destaca que os defensores da Escola Nova atacam o método da pedagogia tradicional, qualificando-o como pré-científico, dogmático e medieval. Contrapondo-se a essa visão, o professor observa que o método tradicional foi elaborado após a Revolução Industrial, com o intuito



explícito de introduzir a ciência na área da educação, adaptando-a ao espírito de seu tempo.

Tal método é o expositivo, cuja matriz é identificada por Saviani nos cinco passos formais de Johan Friedrich Herbart: preparação (recordação da lição anterior), apresentação (de um novo conhecimento a ser aprendido), assimilação (do novo conteúdo via comparação), generalização (capacidade de identificar os fenômenos correspondentes ao conhecimento assimilado) e aplicação (resolução de exercícios). De modo geral, tais passos correspondem justamente ao método científico indutivo formulado por Francis Bacon, constituído pelas etapas da observação, da generalização e da confirmação. Saviani comprovava assim a primeira parte de sua segunda tese, isto é, o caráter científico do método tradicional.

A comprovação da segunda parte é empreendida pela análise do motivo que levou o movimento da Escola Nova a qualificar o método tradicional como pré-científico. Para Saviani, a chave para compreender essa iniciativa é o fato de que a Escola Nova tomava o método verdadeiramente científico como aquele voltado para o desenvolvimento da ciência, isto é, para a pesquisa. Desse modo, enquanto a Escola Tradicional concebia o ensino como produto da ciência, a Escola Nova o pensava como processo de pesquisa. Nesse sentido, os assuntos tratados são encarados como “problemas”, desconhecidos tanto pelo aluno quanto

pelo professor. Saviani sintetiza nos seguintes termos os passos da nova postura, simetricamente opostos à antiga:

[...] o ensino seria uma atividade (1º passo) que, suscitando determinado problema (2º passo), provocaria o levantamento dos dados (3º passo), a partir dos quais seriam formuladas as hipóteses (4º passo) explicativas do problema em questão, empreendendo alunos e professores, conjuntamente, a experimentação (5º passo), que permitiria confirmar ou rejeitar as hipóteses formuladas (Saviani, 2008, p. 37).

Ao ensino tradicional, atinente ao processo de transmissão de conhecimentos já conquistados pela ciência, centrado no professor, nos conteúdos e no aspecto lógico, o ensino novo opunha um método focado no aluno, nos procedimentos e no aspecto psicológico, ou seja, em seus interesses e motivações.² No geral, contrapunha-se à antiga ênfase na transmissão de saberes já sistematizados o movimento que nos leva a adquirir novos conhecimentos. Essa concepção da Escola Nova levava à dissolução da distinção entre pesquisa e ensino, de modo que a primeira era artificializada e o segundo empobrecido. Ainda que extensa, a seguinte passagem de Saviani arremata com clareza a segunda parte de sua segunda tese, ao enfatizar o caráter problemático da confusão entre pesquisa e ensino:

[...] se a pesquisa é incursão no desconhecido, e por isso ela não pode estar atrelada a esquemas rigidamente lógicos e preconcebidos, também é verdade que: primeiro, o desconhecido só se define por confronto com o conhecido, isto é, se não se domina o já conhecido, não é possível detectar o ainda não conhecido, a fim de incorporá-lo, mediante a pesquisa, ao domínio do já conhecido. Aí, parece-me que esta é uma das grandes fraquezas dos métodos novos. Sem o domínio do conhecido, não é possível incursionar no desconhecido. E aí está também a grande força do ensino tradicional: a incursão no desconhecido fazia-se sempre por meio do conhecido, e isso é muito simples; qualquer aprendiz de pesquisador passou por isso ou está passando, e qualquer pesquisador sabe muito bem que ninguém chega a ser pesquisador, a ser cientista, se ele não domina os conhecimentos já existentes na área em que ele se propõe a ser investigador, a ser cientista. Em segundo lugar, o desconhecido não pode ser definido em termos individuais, mas em termos sociais, isto é, trata-se daquilo que a sociedade e, no limite, a humanidade em seu conjunto desconhece. Só assim seria possível encontrar-se um critério aceitável para distinguir as pesquisas relevantes das que não o são, isto é, para se distinguir a pesquisa da pseudopesquisa, da pesquisa de “mentirinha”, da pesquisa de brincadeira, que, em boa parte, me parece, constitui o manancial dos processos novos de ensino. Em suma, só assim será possível encetar investigações que efetivamente contribuam para o enriquecimento cultural da humanidade (Saviani, 2008, p. 38).

Como assinalamos anteriormente, a terceira tese afirma o caráter não democrático da Escola Nova e decorre das duas teses anteriores. Para Saviani, os procedimentos democráticos defendidos pelos escolanovistas foram vivenciados apenas pelos pequenos grupos de privilegiados que podiam frequentar as poucas escolas que seguiam o modelo,

deixando totalmente de fora a maioria do proletariado. Desse modo, aprofundavam-se as diferenças no acesso à educação de qualidade. Por sua vez, apesar de todos os seus limites, a Escola Tradicional fora concebida explicitamente como condição da consolidação da ordem democrática. Nesse sentido, sua estrutura estava voltada para a participação democrática dos indivíduos, mesmo que no geral o tema da democracia não estivesse em voga no interior dos muros das escolas e os professores não abrissem mão de sua autoridade no exercício da transmissão de cultura sistematizada. Saviani finaliza seu artigo assinalando algumas das implicações concretas do escolanovismo no Brasil, o que confere maior solidez às teses sustentadas anteriormente. Contra o “aligeiramento do ensino destinado às camadas populares” que resulta do movimento escolanovista no país, o autor afirma a importância de certos aspectos do ensino tradicional, tais como a prioridade do conteúdo e a importância da disciplina.

Por fim, Saviani tece uma breve consideração sobre a teoria da curvatura da vara. Trata-se de uma ponderação ligeira, mas central para os objetivos do artigo. Na verdade, a defesa da pedagogia tradicional tinha por base uma tese que, segundo Saviani, Althusser apreende em Lenin: “quando a vara está torta, ela fica curva de um lado e se você quiser endireitá-la, não basta colocá-la na posição correta. É preciso curvá-la para o lado oposto” (Althusser, 1977, *apud* Saviani, 2008, p. 30). Desse modo, se a vara das convicções em educação estava torta para o lado da pedagogia da existência, era necessário curvá-la no sentido da pedagogia tradicional, a fim de atingir a posição correta. O que alguns não perceberam é que, ao argumentar em favor da posição oposta à dominante, isto é, a favor da pedagogia tradicional, Saviani não pretendia uma identificação incondicional com essa, mas sim o posicionamento correto da vara. Suas palavras a esse respeito são contundentes:

Creio ter conseguido fazer curvar a vara para o outro lado. A minha expectativa é justamente que com essa inflexão a vara atinja o seu ponto correto, o qual não está também na pedagogia tradicional, mas na valorização dos conteúdos que apontam para uma pedagogia revolucionária (Saviani, 2008, p. 46).

Não obstante, a arma da polêmica não foi suficiente para cumprir a tarefa de contestar a forma dominante de se conceber a educação e Saviani voltou ao tema no artigo “Escola e democracia II: para além da teoria da curvatura da vara”. A tentativa deliberada de “abalar as certezas” ou de “desautorizar o senso comum” constituía o momento da antítese (Saviani, 2008, p. 48). Era necessário agora ultrapassá-lo, em direção ao momento da síntese. Assim, após realizar breves esclarecimentos acerca das expressões “pedagogia da existência” e “pedagogia nova”, Saviani retoma cada uma das três teses do artigo anterior, com o intuito explícito da superação.

Se na primeira tese o autor criticava o abandono da pedagogia da essência (igualitarista) em prol da pedagogia da existência (pautada nas diferenças), trata-se agora de ir além, atinando para o condicionamento histórico-social da educação. Saviani caracteriza essas linhas pedagógicas como “não críticas”, isto é, como correntes carentes de consciência

de seus condicionantes histórico-sociais. Daí que ambas entendam a escola como esfera de redenção da humanidade. Trata-se, na verdade, de uma “inversão idealista”, pois aí, “de elemento determinado pela estrutura social, a educação é convertida à condição de determinante, reduzindo-se o elemento determinante à condição de determinado” (Saviani, 2008, p. 51).

Atinando para a verdadeira relação determinativa entre sociedade e escola, ou seja, para o condicionamento da segunda pela primeira, Saviani pode explicitar de modo mais concreto o caráter da pedagogia que defende. Ainda na primeira tese, o autor havia sinalizado a natureza revolucionária da pedagogia da essência, particularmente no período de afirmação do poder burguês. Afirma-se agora o conhecimento de seu caráter histórico, ou seja, se no período inicial a igualdade formal constituía um avanço, as classes trabalhadoras passam a lutar pela conversão da igualdade formal em igualdade real, uma luta na qual a transmissão igualitária de conhecimentos sistematizados mantém-se essencialmente revolucionária. Essa conversão está ligada à transformação dos próprios conteúdos, pois de fato a Escola Nova estava correta em sua denúncia do caráter mecânico, artificial e desatualizado dos conteúdos da escola tradicional. Sendo assim, Saviani defende a transmissão de conteúdos vivos, dinâmicos e concretos. Temos aqui uma superação dos impasses tanto da pedagogia da essência quanto da pedagogia da existência:

[...] a pedagogia revolucionária não vê necessidade de negar a essência para admitir o caráter dinâmico da realidade como o faz a pedagogia da existência, inspirada na concepção “humanista” moderna de filosofia da educação. Também não vê necessidade de negar o movimento para captar a essência do processo histórico como o faz a pedagogia da essência inspirada na concepção “humanista” tradicional de filosofia da educação (Saviani, 2008, p. 52).

Nesse movimento de superação, a pedagogia histórico-crítica tem clara a sua condição de dependência em relação à sociedade. No entanto, a consciência do condicionamento histórico-social não leva necessariamente à impotência, pois os autores ligados a essa vertente sabem que a educação pode influenciar o momento determinante, ou seja, constitui “instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade” (Saviani, 2008, p. 53). Sintético acerca da novidade da proposta da pedagogia histórico-crítica, Saviani afirma que “o cerne dessa novidade radical consiste na superação da crença na autonomia ou na dependência absolutas da educação em face das condições sociais vigentes” (2008, p. 53).

A busca da superação da segunda tese, formulada no artigo anterior, leva Saviani a reconhecer certa procedência na crítica escolanovista ao método tradicional. Coerente com o que havia dito já na superação da primeira tese, o autor assinala que tal crítica atinga não o método em si, mas sim a sua cristalização na prática pedagógica, isto é, sua mecanização, uso repetitivo e desvinculação em relação às finalidades. Ainda que válidas, as críticas ao método tradicional e ao conjunto da escola tradicional tiveram por consequência histórica,



como vimos, o afrouxamento da disciplina e a secundarização do processo de transmissão de conhecimentos. Essa precarização da educação destinada aos segmentos populares foi acompanhada do aprimoramento da educação das elites. Tal fato levou muitos a se questionarem se os métodos novos não poderiam ser generalizados, melhorando também a educação popular. Deixando aqui de lado os movimentos que ocorreram nessa direção, deve-se observar que Saviani entende serem necessários métodos de ensino eficazes, os quais superam por incorporação as contribuições dos métodos tradicionais e dos novos. O autor descreve tais métodos nas seguintes palavras:



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



Se os métodos tradicionais e novos são caracterizados, entre outros fatores, pela sua autonomização em relação à sociedade, Saviani pensa em procedimentos que não perdem de vista a vinculação entre educação e sociedade. Com fins didáticos, o autor apresenta seus métodos na forma de passos, de modo semelhante aos esquemas de Herbart e John Dewey, mas com a advertência de que se tratam “de momentos articulados num mesmo movimento, único e orgânico” (Saviani, 2008, p. 60). O ponto de partida é a “prática social”, esfera comum da atuação de professores e alunos, mas que demarca uma distinção entre esses últimos no tocante à articulação entre a experiência pedagógica e a própria prática social. Nesse primeiro passo, o professor possui uma visão sintética, ainda que precária. Os alunos possuem uma visão sincrética, isto é, uma concepção ainda caótica do todo. O segundo passo consiste na “problematização”, momento da detecção das questões a serem resolvidas na prática social e, conseqüentemente, dos conhecimentos necessários para tal. O terceiro refere-se à “instrumentalização”, etapa da apropriação pelos segmentos populares dos instrumentos culturais básicos para a transformação social. O quarto passo é o da “catarse”, o processo no qual ocorre a incorporação efetiva dos instrumentos do passo anterior, que se convertem agora em elementos ativos da transformação, isto é, se tornam expressão ativa do entendimento alcançado da prática social.³ Por fim, o quinto momento é de novo o da própria “prática social”, mas agora compreendida em termos sintéticos por parte dos alunos.⁴



É importante assinalar aqui que o processo de aprendizado em questão deve possibilitar a aquisição de um “habitus” por parte do aluno, isto é, deve gerar nele um novo patamar de conhecimentos, o qual, uma vez atingido, não é mais renunciável. Nas palavras de Saviani



[...] só se aprende, de fato, quando se adquire um *habitus*, isto é, uma disposição permanente, ou, dito de outra forma, quando o objeto de aprendizagem se converte numa espécie de segunda natureza. E isso exige tempo e esforços por vezes ingentes. A expressão *segunda natureza* parece-me sugestiva justamente porque nós, que sabemos ler e escrever, tendemos a considerar esses atos como naturais. Nós os praticamos com tamanha naturalidade que sequer conseguimos nos imaginar desprovidos dessas características. Temos mesmo dificuldade em nos recordar do período em que éramos analfabetos. As coisas acontecem como se se tratasse de uma habilidade natural e espontânea. E no entanto trata-se de uma habilidade adquirida e, frise-se, não de modo espontâneo (Saviani, 2011b, p. 19)⁵

Como se depreende do exposto, a educação promove a aproximação dos modos de ver do professor e do aluno, além da redução da precariedade da visão sintética do primeiro. Nesse processo, a compreensão da prática social tem sua qualidade elevada: a prática social continua relativamente a mesma, mas o modo como nos situamos nela é profundamente alterado pela mediação da educação. Essa alteração é essencial para a alteração da dimensão objetiva da prática, ou seja, a educação promove a transformação dos sujeitos, dotando-os dos requisitos subjetivos necessários para a transformação social. É nesse sentido que Saviani diz que “a educação [...] não transforma de modo direto e imediato e sim de modo indireto e mediato, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática” (Saviani, 2008, p. 58). Desse modo, reafirma-se a pertinência da definição da educação como atividade mediadora no interior da prática social, uma conceituação cujo critério de cientificidade fora extraída da teorização marxiana acerca da passagem da visão caótica do todo à visão sintética pela mediação da análise.



Como não poderia deixar de ser, a superação das antinomias contidas nas teses iniciais do artigo anterior conduz à superação daquelas contidas na terceira. Para Saviani, a crítica do caráter antidemocrático da Escola Nova não implicava na defesa de práticas pedagógicas de natureza “autoritária”. Tendo em mente que a educação é mediação, o que importa ao autor é frisar que o critério para aferir o quanto uma prática pedagógica contribui para a edificação de relações democráticas não está entre os muros da escola, mas tem suas bases na prática social. Isto é, o foco se desloca da educação em si para os seus efeitos, os quais perduram mesmo após o encerramento da prática propriamente pedagógica. Como se pode observar, o ponto central para Saviani não é a democratização ou não das relações internas à escola, mas sim a articulação do trabalho escolar com a democratização da sociedade. Nesse sentido, a democracia é produto final, resultado da passagem da potência ao ato.

O avanço na concretização da pedagogia histórico-crítica possibilitado no artigo em questão não induziu Saviani a supor que suas ideias estivessem prontas e acabadas. O autor é explícito quanto à necessidade de que suas propostas passem por desenvolvimentos, detalhamentos e até mesmo retificações. Também afirma que tais processos devem se dar pela confrontação das práticas formuladas com a prática pedagógica então em curso e pela



verificação dos modos de sua aplicação nas diversas disciplinas escolares. Desse modo, fica claro na leitura da proposta da pedagogia histórico-crítica que se trata de uma abordagem flexível, isto é, adaptável aos diversos contextos possíveis. É evidente em Saviani a preocupação com a formulação de um diagnóstico apurado de cada situação concreta, nucleado pela identificação dos desafios, antagonistas e possibilidades concretas da formulação de propostas (por exemplo, Saviani, 2018, p. 235-255).

A especificidade da pedagogia histórico-crítica pode ficar mais clara mediante algumas breves observações acerca do modo como aborda a questão do currículo escolar. Indo direto ao essencial das considerações de Saviani, o qual entende que o “currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola” (Saviani, 2016, p. 57), podemos dizer que a identificação dos conteúdos básicos que devem compor os currículos da educação básica (do nível infantil até o médio) tem por referência o conceito gramsciano de trabalho como princípio educativo, em três acepções. Na primeira acepção, o trabalho determina, pelo estágio de seu desenvolvimento histórico, o modo de ser da educação como um todo, isto é, aos diferentes modos de produção correspondem distintas maneiras de educar, sendo que uma delas torna-se dominante. Na segunda, o trabalho constitui princípio educativo ao colocar exigências particulares para a educação, com vistas à participação direta dos indivíduos nos processos de trabalho socialmente produtivos. Por fim, na terceira o trabalho estabelece a educação como modo de trabalho específico, isto é, como trabalho pedagógico.

Para definir a parte do currículo referente à Educação Infantil, Saviani recorre ao “aporte da Psicologia Histórico-Cultural” que indica como referência para a identificação do conteúdo e forma do desenvolvimento do ensino a atividade-guia própria de cada período da vida dos indivíduos” (Saviani, 2016, p. 76).⁶ Assim, o autor pensa em uma atividade guia apropriada para cada momento da vida. Na primeira fase, atinente à vida uterina e pós-natal, a atividade-guia do ensino é constituída pela “atividade emocional direta com o adulto”. A segunda etapa corresponde aos segundo e terceiro anos de vida, nos quais a atividade-guia é a “atividade objetual manipulatória”. Na idade pré-escolar, referente ao quarto e ao quinto anos, a referência do ensino é a “brincadeira de papéis sociais”. Aqui já é necessário que a organização possibilite a transmissão do acervo cultural humano. Temos então a passagem para o Ensino fundamental, em que a atividade-guia é a “atividade de estudo” (Saviani, 2016, p. 76-77).

Tomando o trabalho enquanto princípio educativo na primeira acepção, Saviani pensa os conteúdos dos currículos do Ensino Fundamental a partir do quadro da sociedade atual. Nesse sentido, o currículo escolar deve abranger a linguagem escrita, matemática, as ciências da natureza, as ciências da sociedade (história e geografia), a Educação Artística e a Educação Física. Nesse nível, a escola não precisa fazer referência ao trabalho, pois o currículo já incorpora as exigências sociais. Isto é, o princípio do trabalho é imanente na educação elementar.



No nível do Ensino Médio temos o princípio educativo do trabalho no segundo sentido, pois aqui a relação entre conhecimento e atividade prática não é mais implícita e indireta, como no Ensino Fundamental, mas sim explícita e direta. O papel da educação aqui é justamente o de resgatar aquela relação para o conjunto da população. De acordo com Saviani:



[...] no ensino médio já não basta dominar os elementos básicos e gerais do conhecimento que resultam e ao mesmo tempo contribuem para o processo de trabalho na sociedade. Trata-se, agora, de explicitar como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino), isto é, como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção. Tal explicitação deve envolver o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo (Saviani, 2016, p. 79).



A articulação entre conhecimento teórico e prática como núcleo do Ensino Médio é concretizada pelas oficinas, em que os alunos aprendem a manipular os processos mais elementares da produção. Não obstante, não se trata aqui de enveredar pelo caminho mutilador da especialização, tal como ocorre nos processos de trabalho correntes na sociedade atual. A ideia de Saviani é a de organizar o ensino de modo a propiciar aos alunos o domínio de um conjunto de técnicas produtivas. O autor tem em mente a formação de politécnicos. Em contraposição à escola profissionalizante – a qual visa o adestramento em alguma habilidade, sem o saber atinente às suas bases –, Saviani entende que a politecnicidade significa “especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna” (Saviani, 2016, p. 80).



Por fim, temos a passagem para o nível do Ensino Superior, no qual deve ocorrer não apenas a formação específica atinente a cada área, mas também a promoção da cultura geral que permite conhecer e debater as grandes questões da humanidade em cada momento de sua história. Nos termos do autor:

Da Escola Média passar-se-á à Educação Superior na qual, além do Ensino Superior destinado a formar profissionais de nível universitário (a imensa gama de profissionais liberais e de cientistas e tecnólogos de diferentes matizes), formula-se a exigência da organização da cultura superior com o objetivo de possibilitar a toda a população a difusão e discussão dos grandes problemas que afetam o homem contemporâneo (Saviani, 2016, p. 81).



Em conformidade com tudo o que foi dito anteriormente, o trabalho como princípio educativo na terceira acepção, isto é, enquanto trabalho pedagógico, deve ter por referência a sociedade atual, mas não para simplesmente moldar os indivíduos de acordo com as necessidades atrofiadas da reprodução ampliada do capital. Na verdade, trata-se de possibilitar às pessoas a mais plena compreensão da sociedade contemporânea, a fim de que possam dominar as suas condições, ao invés de serem dominadas por elas. Nos termos do autor:

A educação a ser ministrada deverá garantir a todos o acesso aos fundamentos e pressupostos que tornaram possível a revolução microeletrônica que está na base tanto dos mecanismos de automação que operam no processo produtivo como das tecnologias da informação que se movem nos ambientes virtuais da comunicação eletrônica. [...] é preciso garantir não apenas o domínio técnico-operativo dessas tecnologias, mas a compreensão dos princípios científicos e dos processos que as tornaram possíveis (Saviani, 2016, p. 82).

Como observação final deste tópico, é importante assinalar que, ao falarmos de uma pedagogia talhada na polêmica, não tínhamos em mente apenas o contexto de sua origem, mas também o fato de que seus formuladores não se omitiram diante das críticas recebidas. Ao longo do desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica, seus defensores estiveram atentos às investidas dos críticos, prontificando-se a respondê-las ponto por ponto (por exemplo, Duarte *et al.*, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo que pudemos expor até aqui, é evidente que a pedagogia histórico-crítica elaborada por Saviani constitui uma importante vertente pedagógica. Entre as suas especificidades, é marcante a consciência quanto aos seus condicionamentos sociais e quanto à sua potência revolucionária. Essa perspectiva clara quanto ao seu lugar nas tramas da reprodução social lhe permite evitar os perigos tanto do voluntarismo quanto da contemplação impotente.

Ainda nesse sentido, é de se destacar sua perspectiva política, marcada pela certeza do caráter de classe do saber, em especial o das ciências humanas. Ciente da impossibilidade da neutralidade, a pedagogia histórico-crítica é inequívoca quanto à posição a ser tomada na luta de classes: esgrime com convicção em defesa da transmissão do saber clássico à classe trabalhadora, dotando-a dos instrumentos ideais necessários à transformação social. Daí a advertência de que é necessário tomar a prática social como ponto de partida e de chegada da reflexão.

Voltada para edificação do socialismo, isto é, para a construção de uma sociedade sem classes, a pedagogia histórico-crítica não constitui mais uma utopia, criada a partir da mera inventividade de alguma cabeça supostamente iluminada, mas sim um produto coletivo e flexível, elaborado a partir de esforços multifacéticos de análise concreta da realidade concreta.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Presença; Martins Fontes, [1980].

AZEVEDO, F. de *et al.* **O manifesto dos pioneiros da educação nova** (1932). Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/manifesto_1932.pdf. Acesso em: 12 jan. 2024.

DUARTE, N.; FERREIRA, B. J. P.; MALANCHEN, J.; MULLER, H. V. de O. **A pedagogia histórico-crítica e o marxismo: equívocos de (mais) uma crítica à obra de Dermeval Saviani. Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, núm. esp., p. 38-57, abr. 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639894/7457>. Acesso em: 12 jan. 2024.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

LOMBARDI, J. C. A revolução soviética e a pedagogia histórico-crítica. *In*: ORSO, P. J.; MALANCHEN, J.; CASTANHA, A. P. (org.). **Pedagogia histórico-crítica, educação e revolução: 100 anos da revolução russa**. Uberlândia: Navegando Publicações; Campinas: Autores Associados, 2018. p. 55-78.

 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, v. 19, p. 1-28, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653380/19234>. Acesso em: 12 jan. 2024.

 MARTINS, L. M. **Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9705/7093>. Acesso em: 12 jan. 2024.

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. 43-57.

MARX, K. Para a crítica da economia política. *In*: MARX, K. **Os pensadores XXXV**. São Paulo: Abril Cultural, 1974. p. 107-263.

SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 25-45, dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9697/7085>. Acesso em: 12 jan. 2024.

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

 SAVIANI, D. **Como avançar? Desafios teóricos e políticos da pedagogia histórico-crítica** hoje. In: PASQUALINI, J. C.; TEIXEIRA, L. A.; AGUDO, M. de M. (org.). **Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas**. Uberlândia, MG: Navegando, 2018. p. 235-255.

 SAVIANI, D. **Da inspiração à formulação da Pedagogia Histórico-Crítica: os três momentos da PHC que toda teoria verdadeiramente crítica deve conter**. **Interface - comunicação, saúde, educação**, Botucatu, v. 21, n. 62, p. 711-724, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/tPJYjtq6473tpSkqTQkNZWm/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 12 jan. 2024.

SAVIANI, D. **Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular**. **Movimento-revista de educação**, n. 4, p. 54-84, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575/18710> Acesso em: 12 jan. 2024.

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

 SAVIANI, D. **Modo de produção e a pedagogia histórico-crítica**. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 110-116, jun. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9844/7129> Acesso em: 12 jan. 2024.

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

SAVIANI, D.; MARTINS, M. F.; CARDOSO, M. M. R. **Catarse na pedagogia histórico-crítica: a concepção de Saviani** - Entrevista. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 1, n. 1, p. 163-217, jan./jun., 2015. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/29/177> Acesso em: 12 jan. 2024.

AUTORIA:

* Doutorado em Filosofia pela Universidade Federal de São Paulo. Pesquisador Independente. Contato: vladmirluis@yahoo.com.br

COMO CITAR ABNT:

SILVA, V. L. da. Breves notas sobre uma pedagogia marxista. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 24, p. 1-28, 2024. DOI: 10.20396/rho.v24i00.8663984. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8663984>. Acesso em: 11 abr. 2024.

Notas



¹ Saviani se expressou de modo bastante claro acerca do problema do clássico: **“O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial**. Pode, pois,

constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico” (Saviani, 2011b, p. 13). No mesmo sentido: “E o que é a fase clássica? É a fase em que ocorreu 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. Ora, clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir” (Saviani, 2011b, p. 16-17).

² Em outro contexto, Saviani foi particularmente feliz na síntese das implicações das concepções da Escola Nova: “Compreende-se, então, que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional, tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender” (Saviani, 2008, p. 8).

³ Entendida na acepção gramsciana, isto é, como “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (Gramsci, 1978, *apud* Saviani, 2008, p. 57), a catarse foi objeto privilegiado de uma instigante entrevista concedida por Saviani (Saviani; Martins; Cardoso, 2015, especialmente p. 169, 172, 199-207).

⁴ Observe-se aqui que, tomando por base os cinco passos delineados por Saviani, João Luiz Gasparin empreendeu a construção de *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica* (Gasparin, 2013). Em uma demonstração clara de que a defesa da pedagogia histórico-crítica não leva necessariamente à formação de um bloco monolítico, alguns autores vinculados a essa vertente criticaram a didática proposta por Gasparin (Marsiglia; Martins; Lavoura, 2019). Não se trata aqui da afirmação de que a pedagogia histórico-crítica acolhe em seu interior um ecletismo destemperado em termos de didática, uma vez que essa vertente de trabalho possui uma linha clara, de coesão interna bastante sólida. O que salientamos aqui é a prática do debate de ideias como caminho científico.

⁵ Observe-se aqui que Saviani articula conceitos de procedência distinta. A noção de *habitus* adotada foi desenvolvida por Bourdieu e a de “segunda natureza” por Gramsci (Saviani; Martins; Cardoso, 2015, p. 170-172).

⁶ Para uma avaliação mais geral das relações entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural, conferir as contribuições de Ligia Marcia Martins (2011, 2013).