

Copyright © 2013 by Editora Autores Associados Ltda.
Todos os direitos desta edição reservados à Editora Autores Associados Ltda.
Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Saviani, Dermeval
Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações/Dermeval Saviani –
11. ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
Bibliografia
ISBN 978-85-7496-324-2
1. Autodeterminação (Educação) – Brasil 2. Educação – Brasil
3. Educação – Filosofia. 4. Pedagogia I. Título.
13-12304 CDD-370

Índice para catálogo sistemático:

1. Pedagogia 370

1ª edição – 1991

Impresso na Indonésia – fevereiro de 2011

2ª reimpressão na Indonésia – dezembro de 2013

EDITORA AUTORES ASSOCIADOS LTDA.
Uma editora educativa a serviço da cultura brasileira

Av. Albino J. B. de Oliveira, 901
Barão Geraldo | CEP 13084-008
Campinas - SP

Telefone: (55) (19) 3789-9000

Vendas: (55) (19) 3249-2800

E-mail: editora@autoresassociados.com.br

Catálogo on-line: www.autoresassociados.com.br

Revisão

Aline Marques

Cleide Salme Ferreira

Erika G. de F. e Silva

Diagramação e Composição

José Severino Ribeiro

João Pereira de Souza

Maisa S. Zagria

Diretor Executivo

Flávio Baldy dos Reis

Coordenador Editorial

Rodrigo Nascimento



www.abrel.org.br
abrel@abrel.org.br
denuncie a cópia ilegal

Para Benjamin, filho dileto, nova e maior razão de viver.

Para Maria Aparecida, esposa querida, sonho realizado.

CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E TEÓRICA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

1. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

Quando ao surgimento da pedagogia histórico-crítica, devemos distinguir duas coisas: de um lado, a emergência de um movimento pedagógico; e, de outro, a escolha da nomenclatura. Enquanto movimento pedagógico, veio responder à necessidade de encontrar alternativa à pedagogia dominante. Sua formação ocorre no final da década de 1970. Uma das marcas da década de 1970 foi o desenvolvimento das análises críticas da educação. Isso correspondia a uma necessidade histórica, especialmente no caso brasileiro, onde tínhamos que fazer a crítica da pedagogia oficial, evidenciando o seu caráter reprodutor. Mas era um movimento que não estava vinculado apenas à situação brasileira. Era um movimento de caráter internacional, cujas teorias foram elaboradas no final da década de 1960 e início da década de 1970. Costumo situar essas teorias como uma tentativa de compreender o fracasso do movimento de maio de 1968, ou, mais amplamente, dos movimentos da década de 1960, marcados pela rebelião dos jovens. Nessa mobilização, a escola, centro dos processos educativos e que basicamente se dirigia às novas gerações, foi a instituição mais contestada e abalada. Esse movimento vai adquirir, especialmente em 1968, as características de uma verdadeira rebelião social em que, através da revolução cultural, se tentava mudar as próprias bases da sociedade a partir dos setores jovens, tendo à frente os estudantes universitários. Esse fenômeno adquiriu tais proporções que diversos intelectuais, entre eles Herbert Marcuse, consideraram que o protagonismo revolucionário se teria deslocado do proletariado para a juventude.

Esse caráter de revolução social explicitou-se também porque esse movimento se alimentou fortemente de ideologias de esquerda, basicamente do

marxismo e de outras versões, fossem elas diferenciadas ou, até de algum modo, críticas com relação ao marxismo, ou seja, como versões próprias que, ao ver de seus representantes, eram mais consistentes e mais avançadas do que o próprio marxismo.

Nesse sentido foi muito forte a influência do maoísmo, que foi a versão do marxismo na experiência chinesa, de certo modo contraposta à versão russa. Isso teve, na Europa, um peso importante, porque a versão russa trazia a marca do stalinismo e de posições autoritárias exacerbadas por fatos de grande repercussão como a denúncia dos crimes de Stalin por Kruchev no XX Congresso do Partido Comunista da União Soviética, realizado em fevereiro de 1956, a repressão à Hungria, em novembro de 1956, e a invasão da Tchecoslováquia, inviabilizando a “primavera de Praga” em agosto de 1968, ano em que havia eclodido a rebelião estudantil. Nesse cenário, os intelectuais de esquerda tendiam a ser predominantemente críticos em relação à versão russa do marxismo e do socialismo. Enquanto isso, a experiência chinesa – a China entra em dissidência com a União Soviética – passou a ser uma referência nessas análises críticas. O próprio Sartre fez militância de esquerda numa linha próxima dos chamados grupos “*gauches*”, de orientação maoista, polemizando com o partido comunista francês, então alinhado com a União Soviética.

Como se sabe, a grande mobilização que desembocou na rebelião de maio de 1968 fracassou. E a questão que se pôs para os teóricos foi a de tentar explicar a razão desse fracasso. A meu ver, as teorias crítico-reprodutivistas surgem dessa tentativa, pois se a característica dessa mobilização era buscar revolucionar a sociedade por meio da cultura e, dentro da cultura, pela educação, vinha a questão: a cultura tem força para mudar a sociedade? A conclusão a que as referidas teorias irão chegar é que não. Não é a cultura que determina a sociedade. É, ao contrário, a sociedade que determina a cultura. Nessa direção desenvolve-se o esboço de Althusser: “Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado”, um artigo publicado em 1970 como “notas para uma investigação” em que se evidencia a determinação material da ideologia e se distinguem os aparelhos ideológicos dos aparelhos repressivos de Estado, cumprindo, ambos, as funções de cimentar as relações de força e reproduzir as condições sociais dominantes.

Em 1970, formula-se uma teoria muito mais elaborada e mais sistemática, de grande alcance e de extremas pretensões, e que passou a ser conhecida como a teoria da violência simbólica, expressa no livro *A reprodução*. A essa análise prefiro chamar de teoria do sistema de ensino como violência simbólica, porque a teoria que é explicitada nesse livro se refere ao sistema de

ensino. A teoria da violência simbólica, propriamente dita, opera como um pressuposto e está sintetizada no enunciado do “axioma zero”, cujo conteúdo evidencia que a cultura é violência simbólica na medida em que reproduz, legitima e reforçando, por dissimulação, as relações de força que lhe servem de base. Tal enunciado é denominado “zero” justamente porque antecede. É uma proposição anterior a qualquer outro enunciado. A partir dela, com efeito, podem-se construir teorias específicas relativas a cada um dos setores da cultura como, por exemplo, uma teoria dos meios de comunicação de massa enquanto violência simbólica. Já a teoria desenvolvida na obra *A reprodução* explicita o tipo de violência simbólica que caracteriza o sistema de ensino no exercício de seu papel de reprodução da cultura arbitrária dos grupos ou classes dominantes.

Em 1971 é publicado o livro de Baudelot e Establet *A escola capitalista na França*, em que se demonstra também que a escola inculca a ideologia burguesa e reproduz as relações de dominação burguesa. Isso em toda a sociedade, tanto nos membros da classe dominante quanto nos membros da classe dominada, ou seja, do próprio operariado.

Se Althusser tem uma inspiração marxista, inclusive como intelectual do partido comunista francês, Bourdieu e Passeron já não se incluem nesse universo do marxismo. Sua orientação principal deriva de Weber. Embora considerem as contribuições de Marx, essas são subordinadas à orientação predominante, que é a de Weber, à qual se associa também Durkheim.

Já Baudelot e Establet são autores que se situam no interior do marxismo. Formaram-se sob a influência de Althusser, rompem com ele e passam a desenvolver uma teoria articulada com o maoísmo. Eles se empenharão em fazer um trabalho centrado na teoria da contradição, e pretendem fazer uma análise sustentada teoricamente no marxismo. O resultado de sua análise é mais uma crítica contundente ao caráter reprodutivista do aparelho educacional. Mantém a ideia de Althusser de que a escola é um aparelho ideológico de Estado e tentam mostrar a sua função. Procuram explicitar aquilo que em Althusser aparecia apenas como uma ideia diretriz, e farão isso a partir de uma análise detalhada dos dados estatísticos relativos ao sistema de ensino francês. É por esse caminho que eles chegarão ao entendimento de que o sistema de ensino é constituído por duas redes: a rede SS (secundária-superior) e a rede PP (primária-profissional). Essas articulam-se no objetivo comum de realizar a inculcação ideológica e a reprodução das relações sociais de produção.

Essa compreensão teórica, de certo modo, reiterava algo que já estava presente no movimento de maio de 1968, mas de uma forma em que se eli-

minavam as saídas no campo pedagógico. Porque na década de 1960 toda a crítica à burocracia e às instituições e, entre elas, predominantemente a escola, fazia-se com o horizonte de superação desses limites. Por isso, o movimento de maio de 1968 estava fortemente marcado pela pedagogia institucional, que era uma corrente pedagógica que fazia críticas à instituição escolar visando a instaurar relações igualitárias. É por esse caminho que se procurou realizar a revolução social pela revolução cultural. Uma vez que essa tentativa fracassou, as novas teorias tentarão explicar por que fracassaram. E todas chegarão, basicamente, à conclusão de que não podiam não ter fracassado, pois se a cultura é determinada pela sociedade, então não é possível fazer a revolução social pela revolução cultural. Seria necessário fazer o contrário. Só se pode mudar a cultura mudando as bases da própria sociedade.

Assim que essas teorias se foram formulando e difundindo, foram sendo assimiladas, e nós, aqui no Brasil, as assimilamos rapidamente. Isso porque no mesmo momento em que surgiam na França já estavam circulando aqui em nossos cursos de pós-graduação. Por meio delas alimentavam-se as resistências ao regime militar. Eram armas utilizadas para fustigar a política educacional do regime militar, que era uma política de ajustamento dos aparelhos ideológicos do Estado utilizados como instrumentos de controle da sociedade, visando a perpetuar as relações de dominação vigentes. Aquelas teorias foram assimiladas com essa finalidade e com esse objetivo bem prático e específico.

À medida que a situação se foi alterando, em parte por conta do aprofundamento destas lutas e também porque a própria ditadura se estava inviabilizando após a crise do “milagre econômico”, o regime militar elabora a estratégia da distensão lenta, gradual e segura que começa a ser implementada com a posse de Geisel, em 1974. E os limites das teorias crítico-reprodutivistas começam a evidenciar-se, pois vai ficando cada vez mais claro que a luta contra a ditadura também implicava a formulação de alternativas. 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. Fazia a crítica do existente, mostrando que este desempenhava a função de reprodução. Essa crítica foi mais longe com a formulação mais acabada de Bourdieu e Passeron, que deixaram claro que toda proposta pedagógica, qualquer que ela seja, sempre desempenhará esse papel, quer os agentes tenham ou não consciência disso. Portanto, não haveria saídas no campo educacional.

No entanto, o que cada vez mais se vinha colocando para o movimento dos educadores era a busca de alternativas. A partir daí, a discussão dessas teorias começa a aprofundar-se, no intuito de detectar os seus limites e buscar a sua superação.

Deve-se notar que a crítica já vinha sendo formulada na própria origem, isto é, na França, como o ilustram os trabalhos de Vincent Petit, “*Les contradictions de ‘La réproduction’*” (PETIT, 1973), e de Georges Snyders, *École, classe et lutte de classes* (SNYDERS, 1976b). No Brasil, partindo desses trabalhos, procuramos aprofundar a crítica explicitando os limites dessas teorias, momento esse em que cunhei a expressão *crítico-reprodutivismo* para caracterizar esse grupo de teorias. Contra essa denominação, argumenta-se que ela teve o efeito de desqualificar as referidas teorias, conduzindo os educadores a concluir que não era necessário estudá-las. Diante desse argumento, são oportunos os seguintes esclarecimentos:

- a) Admito que as críticas formuladas possam ter produzido nos professores o efeito mencionado. No entanto, devo frisar que jamais foi esse o meu entendimento. Ao contrário. Como professor, sempre incluí nos programas das disciplinas que ministrava o estudo dessas teorias. E, se no caso das outras teorias eu me contentava em debater com os alunos os textos indicados para leitura, no caso de *A reprodução*, de Bourdieu e Passeron, consciente das dificuldades que os alunos teriam em compreendê-la, eu fazia, em classe, uma leitura comentada das proposições constitutivas do livro I da referida obra.
- b) O fato de as teorias que chamei de “crítico-reprodutivistas” não apresentarem alternativa, isto é, não fornecerem uma orientação pedagógica para a prática educativa, não pode ser considerado, em sentido próprio, como um limite, uma vez que jamais tiveram essa pretensão. Conforme uma distinção sugerida por Luiz Antônio Cunha em nossas muitas conversas sobre essas questões, trata-se de “teorias sobre a educação” e não de “teorias da educação”. Seu objetivo é, pois, compreender e explicar o modo de funcionamento da educação e não orientar a forma de realização da prática educativa.
- c) O fato de serem “teorias sobre a educação” e não “teorias da educação” não implica que não tenham trazido elementos da maior importância para se entender a própria prática educativa. Ao contrário. Estando empenhadas em compreender e explicar o modo

de funcionamento da educação, tais teorias formularam categorias de grande relevância para o entendimento da prática educativa. Estão nesse caso os conceitos de “Aparelhos ideológicos de Estado” (Althusser), “Rede PP: Primária-Profissional” e “Rede SS: Secundária-Superior” (Baudelot/Establet), “Capital Cultural” e, principalmente, *habitus* (Bourdieu/Passeron). Eu próprio lancei mão do conceito de *habitus*, a meu ver equivalente ao conceito de “segunda natureza” (Gramsci), ao tentar compreender e explicar a natureza e especificidade da educação.

d) Em suma, as referidas teorias já podem ser integradas no âmbito das abordagens clássicas da educação que, como tais, devem ser estudadas por todos aqueles que pretendem, de modo sério, protagonizar o “campo educativo”. E o conceito de “campo” é outra categoria que devemos a Bourdieu.

Após esses esclarecimentos retomo a contextualização histórica.

O contexto do final da década de 1970 era de busca de alternativas. Em 1978 houve um seminário de educação brasileira em Campinas. Nele ainda é possível perceber como a visão crítico-reprodutivista era predominante. Mas em 1979 as três principais entidades da área de educação, que acabavam de ser constituídas, unem-se para organizar a série das conferências brasileiras de educação. Trata-se da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), surgida em 1977, do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), articulado em 1978, e Associação Nacional de Educação (ANDE), fundada em 1979.

Em 1980 realiza-se a I CBE. A temática relativa à busca de alternativas fez-se presente, de maneira forte, em sua programação. Isso também estava associado à situação política do país. Nesse período, a oposição ao Regime Militar já tinha conquistado algumas prefeituras e tinha feito experiências de políticas educacionais alternativas, como foi o caso de Lages e Piracicaba. E, restabelecidas as eleições diretas para governadores dos estados, tinham início, já em 1980, as campanhas para as eleições que iriam ocorrer em 1982. Assim, abria-se a perspectiva real de a oposição chegar ao poder nos estados, o que trazia a exigência de se formular uma política educacional consoante com o discurso da oposição.

A CBE de 1980, de alguma forma, espelha essa problemática. Nessa conferência participei do simpósio “Abordagem política do funcionamento interno da escola de primeiro grau”. Dadas as circunstâncias em que ocorreu o simpósio, decidi fazer a abordagem do tema invertendo os termos em que

a pedagogia tradicional e a pedagogia nova se contrapunham na visão dos professores. A exposição foi gravada e transcrita, dando origem ao artigo “Escola e democracia ou a teoria da curvatura da vara”, publicado, primeiro, no número 1 da *Revista da ANDE* e depois incluído no livro *Escola e democracia*. E para fazer o contraponto usei expressões bem antipodas.

Embora na visão dominante a Escola Nova seja uma concepção considerada inovadora e não propriamente revolucionária, a visão que os professores subjetivamente têm é que a inovação é sempre uma coisa muito avançada, que está na ponta, na frente. Então eu carreguei nas tintas e usei a expressão *revolucionária*. E, para contrapor, usei o termo *reacionário*. Assim procedi no intuito de fazer uma provocação. Daí o enunciado da primeira tese: “Do caráter revolucionário da pedagogia tradicional e do caráter reacionário da pedagogia nova”. A divulgação dessa análise, de cunho polêmico, teve grande repercussão e provocou muitas reações.

No ano seguinte, em novembro de 1981, quando participei de um seminário sobre a estrutura do ensino na universidade brasileira na Universidade Federal de São Carlos, já no final do debate apareceu uma pergunta indagando se não seria conservador defender a pedagogia tradicional contra a Escola Nova. Respondi em tom jocoso: bem, isto é uma coisa que espero esclarecer em um outro texto que estou pensando em elaborar e que provavelmente se chamará “Para além da teoria da curvatura da vara”. De fato, no número 3 da *Revista da ANDE* foi publicado, em 1982, o artigo “Escola e democracia II: para além da teoria da curvatura da vara”, que veio a constituir o capítulo III do livro *Escola e democracia*, cuja primeira edição é de 1983. Nesse texto, estão esboçadas as linhas básicas daquilo que posteriormente viria a ser chamado de pedagogia histórico-crítica, que, mantendo a terminologia utilizada no artigo anterior por razões polêmicas, aparecia com o nome de pedagogia revolucionária.

A denominação *histórico-crítica* veio como um desdobramento desse processo. Na PUC-SP, os alunos passaram a me cobrar a oferta de uma disciplina optativa que aprofundasse o estudo da pedagogia revolucionária. Claro que eu poderia atender a essa demanda, sem dúvida, justificada. Mas a dificuldade era propor uma disciplina com o nome de pedagogia revolucionária. Com efeito, 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. Nessa busca, a primeira alternativa que me veio à mente foi *pedagogia dialética*. De fato, o que se pretendia era uma proposta pedagógica que estivesse

atenta aos determinantes sociais da educação e que permitisse articular o trabalho pedagógico com as relações sociais. Mas isso não se poderia dar de forma mecânica. Teria que ser em termos dialéticos, ou seja, teria que levar em conta a ação recíproca em que a educação, embora determinada, em suas relações com a sociedade reage ativamente sobre o elemento determinante, estabelecendo uma relação dialética. Mas havia o problema da ambiguidade da palavra *dialética* e da expressão *pedagogia dialética*. Essa ambiguidade tem a ver não apenas com a dialética idealista de Hegel, mas com outras versões que remontam às origens gregas em que o termo *dialética* aparecia como significando contraposição de ideias e aproximando-se, pela raiz da palavra, de *dialógica*, *diálogo*. Esse significado etimológico foi retomado pela orientação filosófica da fenomenologia que restabelecia a dialogicidade lançando mão da palavra dialética dentro desse contexto teórico.

No campo pedagógico também tínhamos alguns complicadores. Um deles era o livro de Schmied-Kowarzik (1983), cujo título era exatamente *Pedagogia dialética*. Eu não tinha muita segurança sobre a orientação teórica do autor porque não conhecia mais de perto a sua trajetória, mas em minha percepção o autor entendia por dialética o movimento do real e não propriamente uma concepção. Só dessa forma é possível entender porque ele colocava tantos autores, que claramente não tinham uma concepção dialética de educação, nesse campo. Como se pode configurar, senão dessa forma, uma concepção dialética de educação que vai desde Aristóteles até Paulo Freire como está registrado no subtítulo da tradução brasileira? Nós sabemos que a dialética só se formula, como uma concepção, a partir de Hegel. Antes dele não podemos falar numa concepção dialética. É possível falar de precursores, de antecedentes. Nesse sentido é que se pode remontar a Heráclito. Mas enquanto formulação articulada e sistemática, isto é, como lógica e teoria do conhecimento, a dialética só se constitui a partir de Hegel. É ele quem introduz a negatividade como categoria lógica. Até aí domina a lógica formal.

Um outro complicador era representado pelo livro de Moacir Gadotti, *Concepção dialética da educação*, publicado em 1983. Esse livro era composto de quatro capítulos. Os dois primeiros, denominados, respectivamente, “A dialética: concepção e método” e “Crítica da educação burguesa”, estavam constituídos por um trabalho de erudição no qual se multiplicavam as referências de autores situados, de um ou outro modo, no universo do marxismo. O último capítulo é dedicado à educação brasileira, percorrendo sua trajetória desde 1930 ao momento da publicação, no início da década de 1980. No terceiro capítulo, sob o título “Crítica da pedagogia crítica”, o autor discorre sobre

as pedagogias não diretivas, concluindo com a apresentação da experiência de pedagogia institucional da qual participou quando fazia o seu doutorado em Genebra. Mas nem a pedagogia institucional pode ser considerada expressão da concepção dialética de educação nem o autor, naquela época, adotava uma concepção dialética. De fato, quando foi para Genebra, Gadotti tinha uma concepção antimarxista de formação salesiana e era ligado à Sociedade dos Filósofos Católicos. Assim, ao cabo da leitura, pelos muitos temas de que trata e pelo cruzamento de correntes que, dependendo das motivações de quem as assume, se podem aproximar ou se afastar de uma pedagogia que busca situar-se numa perspectiva crítico-transformadora, não se tem clareza quanto ao modo como se expressa, em termos pedagógicos, a “concepção dialética de educação”.

Considerarei, pois, que, na medida do possível, seria melhor evitar a denominação *pedagogia dialética*, em vista dos múltiplos sentidos que essa expressão conotava.

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. Assim, atendendo à demanda dos alunos, ministrei, em 1984, a disciplina pedagogia histórico-crítica e, a partir desse ano, adotei essa nomenclatura para a corrente pedagógica que venho procurando desenvolver.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

Quanto às bases teóricas da pedagogia histórico-crítica, é óbvio que a contribuição de Marx é fundamental. Quando se pensam os fundamentos teóricos, observa-se que, de um lado, está a questão da dialética, essa relação do movimento e das transformações; e, de outro, que não se trata de uma dialética idealista, uma dialética entre os conceitos, mas de uma dialética do movimento real. Portanto, trata-se de uma dialética histórica expressa

no materialismo histórico, que é justamente a concepção que procura compreender e explicar o todo desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo.

É nesse sentido que procurei elaborar o significado de práxis a partir da contribuição de Sánchez Vázquez (1968), entendendo-a como um conceito sintético que articula a teoria e a prática. Em outros termos, vejo a práxis como uma prática fundamentada teoricamente. Se a teoria desvinculada da prática se configura como contemplação, a prática desvinculada da teoria é puro espontaneísmo. É o fazer pelo fazer. Se o idealismo é aquela concepção que estabelece o primado da teoria sobre a prática, de tal modo que ela se dissolve na teoria, o pragmatismo fará o contrário, estabelecendo o primado da prática. Já a filosofia da práxis, tal como Gramsci chamava o marxismo, é justamente a teoria que está empenhada em articular a teoria e a prática, unificando-as na práxis. É um movimento prioritariamente prático, mas que se fundamenta teoricamente, alimenta-se da teoria para esclarecer o sentido, para dar direção à prática. Então, a prática tem primado sobre o sentido, 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. Isso nos remete à questão do método. Tenho trabalhado essa questão sistematicamente nos cursos e nos textos, embora não tenha uma publicação mais específica e mais desenvolvida sobre esse tema. Há um esboço na introdução do livro *Educação: do senso comum à consciência filosófica* (SAVIANI, 1980 [17. ed., 2007, pp. 1-9]).

O ponto que tenho trabalhado se reporta ao texto de Marx, “Método da economia política”, que está no livro *Contribuição à crítica da economia política* (MARX, 1973, pp. 228-237). Nele explicita-se o movimento do conhecimento como a passagem do empírico ao concreto, pela mediação do abstrato. Ou a passagem da síntese à síntese, pela mediação da análise. Procurei, de algum modo, compreender o método pedagógico com base nesses pressupostos.

No texto “Escola e democracia II – para além da teoria da curvatura da vara” (SAVIANI, 2007, pp. 59-80), tento sugerir um movimento enquanto processo pedagógico, que incorpora a categoria da mediação. Assim entendida, a educação é vista como mediação no interior da prática social global. A prática é o ponto de partida e o ponto de chegada. Essa mediação explicita-se por meio daqueles três momentos que no texto chamei de problematização, instrumentação e catarse. Assinalo também que isso corresponde, no processo

pedagógico, ao movimento que se dá, no processo do conhecimento, em que se passa da síntese à síntese pela mediação da análise, ou, dizendo de outro modo, passa-se do empírico ao concreto pela mediação do abstrato.

A questão do método pedagógico é algo que procurei sempre explicar a partir dos próprios fundamentos teóricos da concepção do materialismo histórico. Aí aparecem outras questões como o conteúdo, o conhecimento e a ação do professor. Nesse caso faz-se necessário compreender o problema das relações sociais. Se a educação é mediação no seio da prática social global, e se a humanidade se desenvolve historicamente, isso significa que uma determinada geração herda da anterior um modo de produção com os respectivos meios de produção e relações de produção. E a nova geração, por sua vez, impõe-se a tarefa de desenvolver e transformar as relações herdadas das gerações anteriores. Nesse sentido, ela é determinada pelas gerações anteriores e depende delas. Mas é uma determinação que não anula a sua iniciativa histórica, que se expressa justamente pelo desenvolvimento e pelas transformações que ela opera sobre a base das produções anteriores. A 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.

Procurei explorar alguns desdobramentos dessa concepção ao evidenciar a diferença entre o aluno empírico e o aluno concreto. Mostro o aluno concreto e apresento o concreto como a síntese de múltiplas determinações definidas enquanto relações sociais. Portanto, o que é do interesse desse aluno concreto diz respeito às condições em que se encontra e que ele não escolheu. Assim, também as gerações atuais não escolhem os meios e as relações de produção que herdam da geração anterior, e a sua criatividade não é absoluta, mas faz-se presente. A sua criatividade vai expressar-se na forma como ela assimila essas relações e as transforma. Então, os educandos, enquanto concretos, também sintetizam relações sociais que eles não escolheram. Isso anula a ideia de que o aluno pode fazer tudo pela sua própria escolha. Essa ideia não corresponde à realidade humana. Daí a grande importância de distinguir, na compreensão dos interesses dos alunos, entre o aluno empírico e o aluno concreto, firmando-se o princípio de que o atendimento aos interesses dos alunos deve corresponder sempre aos interesses do aluno concreto. O aluno empírico pode querer determinadas coisas, pode ter interesses que não necessariamente correspondem aos seus interesses, enquanto aluno concreto. É nesse âmbito que se situa o problema do conhecimento sistematizado, que

é produzido historicamente e, de certa forma, integra o conjunto dos meios de produção. Esse conhecimento sistematizado pode não ser do interesse do aluno empírico, ou seja, o aluno, em termos imediatos, pode não ter interesse no domínio desse conhecimento, mas, a meu ver, ele corresponde diretamente aos interesses do aluno concreto, pois, enquanto síntese das relações sociais, ele está situado numa sociedade que põe a exigência do domínio desse tipo de conhecimento. E é, sem dúvida, tarefa precípua da educação viabilizar o acesso a esse tipo de saber.

Eis como a questão do conhecimento e a mediação do professor se põem. Porque 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.

Outra distinção que introduzi no texto “Para além da teoria da curva-tura da vara” é a diferença entre o modo como o professor se relaciona com a sociedade e o processo educativo e o modo como o aluno se relaciona. Situado quanto a relação do aluno se dá, predominantemente, de forma sincrética, enquanto a relação do professor se dá de forma sintética. O processo pedagógico permitiria que no ponto de chegada o aluno se aproximasse do professor, podendo, também ele, estabelecer uma relação sintética com o conhecimento da sociedade.

É nesse contexto que cabe considerar a relação entre conteúdo e forma. Do ponto de vista teórico, forma e conteúdo relacionam-se. Uma concepção dialética está empenhada justamente em fazer essa articulação, estabelecer essa relação entre conteúdo e método. A separação desses aspectos é própria de uma lógica não dialética, da lógica formal, pela qual se pode separar, pela abstração, um elemento do outro.

Quando se insiste na importância dos conteúdos, o que se está frisando aí é a necessidade de trabalhar a educação em concreto e não de forma abstrata. Com efeito, a lógica formal é a lógica das formas e, como o próprio nome está dizendo, abstrata. A lógica dialética é uma lógica concreta. É a lógica dos conteúdos. Não, porém, dos conteúdos informes, mas dos conteúdos em sua articulação com as formas.

Infelizmente, quando se expõe uma concepção, imediatamente esta se contrapõe a outra. Aí ela está sempre sendo reduzida. Trabalhei várias vezes a prioridade dos conteúdos sem perder de vista que a questão pedagógica, em sua essência, é a questão das formas. Estas, porém, nunca podem ser consideradas em si mesmas. E a diferenciação sempre se dará pelo conteúdo.

Se for feita a abstração dos conteúdos, fica-se com a pura forma. Aí ocorre a indiferenciação. É nesse sentido que os conteúdos são importantes. Tratar as formas em concreto e não em abstrato é tratá-las pela via dos conteúdos. Isso pode ser constatado de modo claro quando consideramos as disciplinas que compõem o currículo escolar. Tome-se, por exemplo, o caso da 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 af 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.

Considerando-se que a divisão do conhecimento em disciplinas corresponde, de certo modo, ao momento analítico, é preciso considerar a questão da síntese, isto é, a articulação das disciplinas numa visão de totalidade, o que envolve o problema de se determinar mais precisamente em que grau as disciplinas são necessárias e em que grau são resultantes de uma estrutura social centrada na divisão do trabalho. Se considero a diferenciação por disciplinas, no campo do conhecimento, da ciência, e também na educação, como a reprodução da divisão do trabalho que se dá no processo produtivo, à medida que tento superar essa divisão e chegar a uma produção coletiva, também estou procurando caminhar na mesma direção de chegar ao conhecimento produzido coletivamente, a um conhecimento global, articulado numa visão de totalidade, superando as especializações. É preciso, no entanto, considerar melhor essa questão. Convém retomar *O Capital*, no ponto em que se explicita a diferença entre a divisão social e a divisão técnica do trabalho. Penso que há uma divisão que corresponde às atividades sociais que, na sociedade capitalista, se revestem de sentido social diferenciado, em que certas atividades são mais prestigiadas, outras menos; umas são mais bem remuneradas do que outras. Essa divisão resulta da estrutura social, sendo determinada pela divisão em classes e pela hierarquização que dela decorre e que está centrada na apropriação privada. Num processo de apropriação coletiva dos meios de produção, isso tenderia a desaparecer, a ser superado. Mas a questão que fica é se numa sociedade em que o conjunto de indivíduos concorre para o mesmo fim, para uma coletivização, isso significaria que eles colaborariam indiferenciadamente? Em verdade, se todos farão a mesma

coisa, então que sociedade será essa? Também aquela fórmula que aparece no socialismo – “a cada um segundo as suas necessidades e de cada um segundo as suas potencialidades” – está indicando que haverá uma diferenciação. Isso se expressa também no processo do conhecimento, através da importância do momento analítico, quando se chega à síntese pela diferenciação. O próprio conceito de síntese implica a unidade das diferenças. O conceito de concreto, conforme Marx, é a unidade da diversidade. É isso que torna necessário o momento da abstração. Não chego à síntese senão pela mediação da análise. Na síntese está tudo mais ou menos caótico, mais ou menos confuso. Não se tem clareza dos elementos que constituem a totalidade. Na síntese eu tenho a visão do todo com a consciência e a clareza das partes que o constituem. Penso, em suma, que as disciplinas correspondem ao momento analítico em que necessito identificar os diferentes elementos. É o momento em que diferencio a matemática da biologia, da sociologia, da história, da geografia. No entanto, elas nunca se dissociam. Numa visão sincrética, isso tudo parece caótico, parece que tudo está em tudo. Mas na visão sintética percebe-se com clareza como a matemática se relaciona com a sociologia, com a história, com a geografia e vice-versa.

Quanto às fontes teóricas da pedagogia histórico-crítica, tenho me reportado mais frequentemente àquelas de caráter específico e diferenciador. Daí a referência ao materialismo histórico, em cujo âmbito se situam as fontes específicas dessa teoria pedagógica. Mas é importante considerar que essas fontes nos remetem aos clássicos, entendidos, aqui, em sentido amplo. Com efeito, apenas com a contribuição de Marx não se evidenciaria e não se viabilizaria a formulação da teoria que está sendo proposta. É necessário fazer a discussão com outros clássicos, mesmo porque Marx não trabalhou diretamente, de forma muito elaborada, as questões pedagógicas. Portanto, se queremos extrair uma pedagogia de sua obra, não poderemos ficar no dogmatismo e numa visão muito estreita. Somente será possível formular algo consistente na relação e com a presença dos clássicos. Não somente com os clássicos da cultura, de modo geral, e da filosofia, em particular, mas também da pedagogia. É necessário ver como os processos pedagógicos se foram explicitando, como as pedagogias se formularam e como as correntes, em especial da pedagogia tradicional e da escola nova, surgiram. Essa interlocução com os clássicos é muito importante, aí incluídos, evidentemente, os autores brasileiros. Tenho insistido e até lamentado que os nossos alunos de pedagogia, de modo especial a partir dos anos 1970, não conheçam os clássicos da nossa história pedagógica como, por exemplo, Fernando de Azevedo,

Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Paulo Freire. E o mais lamentável é que, mesmo conhecendo alguns desses autores, esse conhecimento é apenas do nome e não da obra, como é, mais precisamente, o caso de Paulo Freire. Não se pode dizer que os alunos o conheçam. Apenas ouviram falar. Se se fizer uma enquete para se saber quem leu alguma coisa dele, será difícil obter uma resposta positiva no que se refere aos textos fundamentais. Talvez os alunos tenham lido um ou outro texto ou uma entrevista em alguma revista. Mas dificilmente encontraremos alguém que tenha lido os textos-chave, como *Educação como prática da liberdade* e *Pedagogia do oprimido*.

Finalmente, como fontes específicas da pedagogia histórico-crítica, cabe considerar também os autores que procuraram abordar os problemas pedagógicos a partir das matrizes teóricas do materialismo histórico, representadas, basicamente, por Marx e Gramsci. Menciono, entre eles, Bogdan Suchodolski (1966, 1971, 1976, 1977 e 1984); Mario Alighiero Manacorda (1964, 1969 e 1977); e Georges Snyders (1974, 1976a, 1976b e 1986). Além desses autores, situados mais propriamente no âmbito da filosofia da educação, podemos lembrar nomes no campo da psicopedagogia, como os integrantes da “Escola de Vigotski”, e da pedagogia, como Pistrak (1981), Makarenko (1977, 1982, 1985) e os intérpretes das ideias pedagógicas de Gramsci como, além de Manacorda, já citado, Broccoli (1977), Betti (1981) e Ragazzini (1978 e 2002).