



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**CAROLINA NOZELLA GAMA**

**PRINCÍPIOS CURRICULARES À LUZ DA PEDAGOGIA  
HISTÓRICO-CRÍTICA: AS CONTRIBUIÇÕES DA OBRA DE  
DERMEVAL SAVIANI**

Salvador  
2015

**CAROLINA NOZELLA GAMA**

**PRINCÍPIOS CURRICULARES À LUZ DA PEDAGOGIA  
HISTÓRICO-CRÍTICA: AS CONTRIBUIÇÕES DA OBRA DE  
DERMEVAL SAVIANI**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Cláudio de Lira Santos Júnior.

Salvador  
2015

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Gama, Carolina Nozella.

Princípios curriculares à luz da pedagogia histórico-crítica : as contribuições da obra de Dermeval Saviani / Carolina Nozella Gama. – 2015. 232 f. : il. + 1 CD-ROM

Orientador: Prof. Dr. Cláudio de Lira Santos Júnior.

Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2015.

1. Ensino fundamental - Currículos. 2. Pedagogia crítica. 3. Currículos. 4. Educação - Aspectos sociais. 5. Saviani, Dermeval, 1944-. I. Santos Júnior, Cláudio de Lira. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 372.011 - 23. ed.

CAROLINA NOZELLA GAMA

**PRINCÍPIOS CURRICULARES À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA:  
AS CONTRIBUIÇÕES DA OBRA DE DERMEVAL SAVIANI**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para a obtenção de título de doutor em educação, pela seguinte banca examinadora:

Salvador, 07 de julho de 2015.

Prof. Dr. Cláudio de Lira Santos Júnior - Orientador \_\_\_\_\_  
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Profa. Dra. Celi Nelza Zülke Taffarel – membro titular \_\_\_\_\_  
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Prof. Dr. Carlos Roberto Colavolpe – membro titular \_\_\_\_\_  
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Profa. Dra. Ana Carolina Galvão Marsiglia – membro titular \_\_\_\_\_  
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Profa. Dra. Lígia Márcia Martins – membro titular \_\_\_\_\_  
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)

Profa. Dra. Elza Margarida de Mendonça Peixoto – suplente \_\_\_\_\_  
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Prof. Dr. Wellington Araújo Silva – suplente \_\_\_\_\_  
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

*Dedico este trabalho aos meus avós, Rosa e Renato Nozella,  
que mesmo ausentes vivem em mim...*

*Aos professores que seguem realizando um  
trabalho sério e comprometido na formação das novas gerações,  
nas pessoas das professoras Celi Taffarel e Mônica Lira.*

## AGRADECIMENTOS

*Aos meus pais Júlia Nozella e Leonardo Gama, por me educarem, apoiarem, incentivarem meus estudos. Por não me deixarem desistir, confiarem em mim e respeitarem minhas escolhas, muitas vezes sem entendê-las, e mesmo diante da saudade.*

*Aos meus irmãos Pô e Léo por tantos bons momentos vividos, pelas boas conversas, pela cumplicidade, pelas muitas risadas, também pelos conflitos. Por tudo aquilo que vivemos e que contribui para que eu me torne mais humana.*

*Aos quatro, pela alegria do reencontro, que como disse o poeta, cuida de apagar o que a ausência, a impossibilidade de conviver cotidianamente com vocês, me causa.*

*À companheira de vida Jô pelo incentivo, paciência, cuidado e carinho. Pela parceria decisiva nos momentos mais difíceis de elaboração desta tese. Por despertar o melhor de mim e me ajudar a crescer.*

*Aos pais, mães e irmãos que fiz no decorrer da vida, pela amizade sincera, abrigo, confiança, apoio nas horas difíceis, pelas alegrias. Especialmente, à querida Celi que me ensinou concretamente o que significa nos colocarmos como pais e mães da humanidade.*

*Ao Mona, pelos ensinamentos, amizade, zelo, carinho e pela disposição em seguir orientando uma pedagoga.*

*À banca examinadora, pela disposição em contribuir com o avanço deste trabalho e pela possibilidade do debate franco e comprometido com a classe trabalhadora. Enxergo mais longe nos ombros de vocês.*

*Ao professor Dermeval Saviani pela referência que é o seu trabalho para humanidade.*

*Ao grupo LEPEL e ao nordeste, pela referência e fundamental contribuição na formação acadêmica e política de uma pedagoga paulista.*

*À OT pela formação na luta! Por me ensinar que precisamos estar organizados junto da classe trabalhadora, esteja ela onde estiver.*

*A todos vocês que de alguma forma contribuíram para que eu chegasse até aqui, meus sinceros agradecimentos!*

*Ela virá, a revolução conquistará a todos o direito não  
somente ao pão mas, também, à poesia.*

*Leon Trotsky*

GAMA, C. N. **Princípios curriculares à luz da Pedagogia histórico-crítica**: as contribuições da obra de Dermeval Saviani. 2015. 232 Fls. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador - BA.

## RESUMO

O presente estudo, que tem como objeto de investigação a concepção de currículo na obra de Dermeval Saviani, parte do pressuposto de que a educação tem um papel crucial no desenvolvimento da humanidade: transmitir o legado histórico construído pelas gerações precedentes às novas gerações. Considerando o grau de desenvolvimento da proposição pedagógica histórico-crítica no quadro das ideias pedagógicas, seu caráter contra hegemônico e a reconhecida importância que a obra de Dermeval Saviani ocupa no contexto educacional brasileiro indagamos sobre a existência de uma concepção de currículo na obra deste autor. Uma vez confirmada sua existência por meio da leitura preliminar da referida obra, objetivamos identificar o grau de desenvolvimento desta concepção de currículo e quais as contribuições (possibilidades) e os limites (realidade) para pensarmos o currículo da educação básica tendo em vista a formação necessária à transição. Foram levantadas as seguintes hipóteses: 1) Existe na obra de Dermeval Saviani elaborações acerca de uma concepção de currículo, que indicam possibilidades reais para pensarmos o currículo da educação básica, objetivando a formação necessária à transição para o socialismo haja vista que esta se situa no campo das teorias educacionais críticas, de base teórica materialista histórica dialética, cuja tarefa é superar tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não-críticas) como a impotência (decorrente das teorias crítico-reprodutivistas) das teorias educacionais; 2) Possivelmente a obra de Dermeval Saviani contribui para que a discussão acerca do currículo da escola básica avance, pois, para a análise do fenômeno educacional, o autor, vem historicamente considerando as questões relativas à filosofia da educação, estrutura e política educacional, história da educação e teoria pedagógica. Defendemos a tese que existe uma concepção de currículo na obra de Dermeval Saviani e que esta indica possibilidades reais para pensarmos o currículo da escola básica na perspectiva histórico-crítica, pois o autor analisa o fenômeno educacional considerando as questões relativas à filosofia da educação, estrutura e política educacional, história da educação e teoria pedagógica, fornecendo-nos, desta forma, uma sustentação consistente para o enfrentamento do esvaziamento do currículo escolar na sociedade capitalista. Para alcançar o objetivo proposto, nos valem da teoria materialista histórico dialética, pois esta nos oferece maiores possibilidades de apreender o real com radicalidade, se constituindo num instrumento teórico para explicarmos a realidade e enfrentarmos as problemáticas que esta nos coloca. Foram analisados 29 artigos, 06 livros e 07 capítulos de livro, no total 42 documentos produzidos pelo autor. Foi possível sistematizar quadros representativos de uma dinâmica curricular pautada na pedagogia histórico-crítica, aprofundando elementos acerca do trato com o conhecimento, a organização escolar e normatização, especialmente no que diz respeito aos princípios para a seleção e para o trato com o conhecimento nesta perspectiva.

**Palavras-chaves:** Escola básica; Currículo; Pedagogia histórico-crítica.



GAMA, C. N. **Curricular principles grounded in historical-critical pedagogy**: the in the academic production of Dermeval Saviani. 2015. 232 Fls. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador - BA.

## ABSTRACT

This study, which has object the investigation of curriculum conception in the academic production of Dermeval Saviani, starts from the presupposition that education plays a crucial role in the development of humanity: to transmit the historical legacy built by previous generations to future generations. Considering the level of development of the historical-critical pedagogical proposal in the context of pedagogical ideas, their character against hegemonic and the recognized importance of the work of Dermeval Saviani occupies in the Brazilian educational context seek to investigate the existence of a curriculum conception in the works of this author, which once found through its preliminary reading, we tried to identify the level of development of this curriculum design and what are the contributions (possibilities) and limits (reality) to think the curriculum of basic education with a view to education needed to transition. The following hypotheses were raised: 1) There is the work of Dermeval Saviani elaborations about a curriculum conception that indicate real possibilities to think the curriculum of basic education, aiming at the education necessary to transition to socialism given that this lies between critical educational theories of historical materialist dialectic theoretical base, whose task is to overcome both the illusory power (that characterizes the non-critical theories) as the impotence (arising from critical-reproductivist theories) educational theories; 2) Possibly the work of Dermeval Saviani contributes to the discussion about the curriculum of basic school advance because, for the analysis of the educational phenomenon, the author, has historically considering the issues of educational philosophy, structure and educational politics, history education and pedagogical theory. We defend the thesis that there is a curriculum conception in the work of Dermeval Saviani and that this indicates real possibilities to think the curriculum of basic school in the historical-critical perspective because the author analyzes the educational phenomenon considering questions relating to philosophy of education, structure and educational politics, history of education and pedagogical theory, and in this way, a consistent support for confronting the the school curriculum emptying in capitalist society. To achieve the proposed objective, we base ourselves on historical materialist dialectic theory, as this gives us greater possibilities of apprehending the real radically, constituting a theoretical instrument for explain reality and face the problems that this puts us. Were analyzed 29 articles, 06 books and 07 book chapters, totaling 42 documents produced by the author. Was possible to systematize representative frames of a dynamic curriculum backed up in the historical-critical pedagogy, deepening elements on how to treat knowledge, school organization and normatization, especially with regard to the principles for selection and to treat knowledge in this perspective.

**Keywords:** Basic school; Curriculum; Historical-critical pedagogy.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	Educação como instrumento de equalização social.....	54
Quadro 2	Educação como instrumento de discriminação social.....	54
Quadro 3	Comparação entre as proposições metodológicas tradicional, nova e histórico-crítica.....	66
Quadro 4	Características que distinguem educação e política.....	70
Quadro 5	Elementos fundantes da Pedagogia histórico-crítica: Projeto histórico; Concepção de ser humano; Teoria do conhecimento; Concepção de educação/Escola; Concepção de trabalho educativo.....	72
Quadro 6	Síntese geral de teses e dissertações encontrados com os termos de busca “Dermeval Saviani”; “Saviani”; “Pedagogia histórico-crítica”.....	79
Quadro 7	Síntese geral de teses e dissertações encontrados com os termos de busca “Dermeval Saviani”; “Saviani”; “Pedagogia histórico-crítica” por década.....	79
Quadro 8	Produção bibliográfica registrada no currículo Lattes de Dermeval Saviani.....	83
Quadro 9	Síntese geral dos temas recorrentes nos textos (artigos, capítulos de livros e livros) de Demerval Saviani .....	83
Quadro 10	Artigos e livros por década.....	84
Quadro 11	Textos selecionados para análise em cada área da produção.....	85
Gráfico 01	Produção de Dermeval Saviani: áreas temáticas predominantes.....	88
Quadro 12	Pressupostos, categorias e unidades de análise.....	91
Quadro 13	Síntese da contribuição das áreas de produção de Demerval Saviani.....	172
Quadro 14	Comparativo dos componentes do trabalho pedagógico.....	179
Quadro 15	Elementos da dinâmica curricular.....	188
Quadro 16	Princípios curriculares no trato com o conhecimento.....	193
Quadro 17	Princípios curriculares e organização dos níveis do ensino.....	212

## LISTA DE ANEXOS

- A. Produção bibliográfica de Dermeval Saviani..... CD-Rom
- B. Orientações e supervisões realizadas por Dermeval Saviani..... CD-Rom
- C. Participação em bancas..... CD-Rom

## LISTA DE APÊNDICES

- A. Quadros sinópticos da produção relacionada a Dermeval Saviani no Banco de teses e dissertações da CAPES - ano/título/autor..... CD-Rom
- B. Quadros sinópticos da produção relacionada a Dermeval Saviani no Banco de teses e dissertações da BDTD - ano/título/autor..... CD-Rom
- C. Quadro sinóptico das produções relacionadas a Dermeval Saviani na Biblioteca Digital da UNICAMP - Ano/Título/Autor..... CD-Rom
- D. Quadro sinóptico dos livros direta e indiretamente relacionados à pedagogia histórico-crítica ..... CD-Rom
- E. Quadros categorização artigos e livros Dermeval Saviani..... CD-Rom
- F. Quadro de artigos analisados no campo da Teoria pedagógica e Política e estrutura educacional; e livros e capítulos analisados nos campos Filosofia da educação; História da educação; Política e estrutura educacional e Teoria pedagógica..... CD-Rom
- G. Roteiro da entrevista realizada com Dermeval Saviani em 09 de junho de 2014..... CD-Rom
- H. Transcrição da entrevista realizada com Dermeval Saviani em 09 de junho de 2014..... CD-Rom

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

- ANDE - Associação Nacional de Educação
- ANDES - Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior
- ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
- ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- APROPUC-SP - Associação dos Professores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
- BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- BM - Banco Mundial
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CBE - Conferências Brasileiras de Educação
- CBPE - Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais
- CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade
- CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
- CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CNTE - Confederação nacional dos Trabalhadores da Educação
- CONAFEP - Confederação Nacional de Funcionários de escolas Públicas
- CONARCFE - Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
- CPB - Confederação de professores do Brasil
- CRPE – Centros Regionais de Pesquisas Educacionais
- CUT - Central Única dos Trabalhadores
- DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais
- ENPA - Encontro Nacional do Programa Alfa
- FACED/UFBA - Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia
- FAO - Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura
- FENASE - Federação Nacional de Supervisores Educacionais
- FENOE - Federação Nacional de Orientadores Educacionais

FMI - Fundo Monetário Internacional

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LEPEL - Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer

MEC - Ministério da Educação

OEA - Organização dos Estados Americanos

OIT - Organização Internacional do Trabalho

ONU - Organização das Nações Unidas

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PUC – Pontifícia Universidade Católica

SARESP - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SciELO - Scientific Electronic Library Online

UFAL – Universidade Federal de Alagoas

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
<b>CAPÍTULO 1 - DERMEVAL SAVIANI NO QUADRO DAS IDEIAS PEDAGÓGICAS BRASILEIRAS: A CRÍTICA DA EDUCAÇÃO BURGUESA E OS FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.....</b>	<b>36</b>
1.1. DERMEVAL SAVIANI: UM BREVE RESGATE DE SUA TRAJETÓRIA.....	36
1.2. DERMEVAL SAVIANI NO QUADRO DAS IDEIAS PEDAGÓGICAS CONTRA HEGEMÔNICAS DA DÉCADA DE 1980: A TEORIA PEDAGÓGICA HISTÓRICO-CRÍTICA.....	40
1.3. CRÍTICA AO PODER ILUSÓRIO DA EDUCAÇÃO BURGUESA E À IMPOTÊNCIA DAS ANÁLISES CRÍTICAS DA EDUCAÇÃO BURGUESA.....	52
1.3.1. Escola e democracia - para além das teorias não-críticas e crítico-reprodutivistas da educação: superando por incorporação.....	53
1.3.2. Escola e democracia - para além das pedagogias da essência e da existência: superando por incorporação.....	56
1.3.3. Escola e democracia - para além dos métodos novos e tradicionais: mais uma vez superando por incorporação.....	63
<b>CAPÍTULO 2 – PARÂMETROS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA ANÁLISE DA OBRA DE DEMERVAL SAVIANI.....</b>	<b>77</b>
2.1. CARACTERIZAÇÃO DA PRODUÇÃO DE DERMEVAL SAVIANI: A ARTICULAÇÃO DOS ESTUDOS NO CAMPO DA FILOSOFIA, HISTÓRIA, ESTRUTURA E POLÍTICA EDUCACIONAL E TEORIA PEDAGÓGICA.....	77
2.2. FUNDAMENTOS CIENTÍFICOS DA ANÁLISE: PRESSUPOSTOS ONTOLÓGICOS, GNOSIOLÓGICOS, AXIOLÓGICOS E TELEOLÓGICOS DA CONCEPÇÃO MATERIALISTA HISTÓRICA E DIALÉTICA DO CONHECIMENTO.....	92
2.2.1. Pressupostos ontológicos: o que o homem é e como ele se faz homem.....	93
2.2.2. Pressupostos gnosiológicos: é possível conhecer a realidade? De que forma se dá a relação entre matéria e consciência?.....	96
2.2.3. Pressupostos axiológicos: quais são e como são produzidos os valores que orientam as ações humanas?.....	105
2.2.4. Pressupostos teleológicos: as motivações que orientam as ações humanas para determinado fim.....	108
2.2.5. Crítica à educação burguesa: por uma educação para a transição.....	113

<b>CAPÍTULO 3 – FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO, ESTRUTURA E POLÍTICA EDUCACIONAL, HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E TEORIA PEDAGÓGICA: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CRÍTICA DE CURRÍCULO.....</b>	<b>122</b>
3.1. CONTRIBUIÇÕES NO CAMPO DA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO.....	124
3.2. CONTRIBUIÇÕES NO CAMPO DA ESTRUTURA E POLÍTICA EDUCACIONAL.....	132
<b>3.2.1. Indicações para a construção do sistema nacional de educação no Brasil.....</b>	<b>136</b>
3.3. CONTRIBUIÇÕES NO CAMPO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO.....	148
3.4. CONTRIBUIÇÕES NO CAMPO DA TEORIA PEDAGÓGICA.....	152
<b>3.4.1. A crítica da crítica: superando as falsas dicotomias.....</b>	<b>167</b>
3.5. SÍNTESE DAS CONTRIBUIÇÕES DE DEMERVAL SAVIANI NAS QUATRO GRANDES ÁREAS DE PRODUÇÃO.....	172
<b>CAPÍTULO 4 – PRINCÍPIOS CURRICULARES À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA: CONTRIBUIÇÕES PARA O CURRÍCULO DA ESCOLA BÁSICA.....</b>	<b>175</b>
4.1. NORMATIZAÇÃO: SISTEMA DE NORMAS, PADRÕES, REGISTROS, REGIMENTOS, MODELOS DE GESTÃO, ESTRUTURA DE PODER, SISTEMA DE AVALIAÇÃO.....	188
4.2. ORGANIZAÇÃO ESCOLAR: ORGANIZAÇÃO DAS CONDIÇÕES ESPAÇO-TEMPORAIS NECESSÁRIAS PARA APRENDER.....	191
4.3. TRATO COM O CONHECIMENTO: PRINCÍPIOS CURRICULARES PARA A SELEÇÃO E TRATAMENTO DOS CONTEÚDOS.....	192
<b>4.3.1. Seleção do conhecimento.....</b>	<b>194</b>
<b>4.3.2. Princípios curriculares para a seleção dos conteúdos de ensino.....</b>	<b>196</b>
4.4. ORGANIZAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO LÓGICA E METODOLÓGICA DO CONHECIMENTO.....	202
<b>4.4.1. Princípios metodológicos para o trato com o conhecimento.....</b>	<b>203</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>214</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>220</b>
<b>ANEXOS E APÊNDICES – CD-ROM.....</b>	<b>232</b>



## INTRODUÇÃO

As forças produtivas da humanidade deixaram de crescer. As novas invenções e os novos progressos técnicos não conduzem mais a um crescimento da riqueza material. As crises conjunturais, nas condições da crise social de todo o sistema capitalista, sobrecarregam as massas de privações e sofrimentos cada vez maiores. O crescimento do desemprego aprofunda, por sua vez, a crise financeira do Estado e mina os sistemas monetários estremecidos. (TROTSKY, 2008, p. 91).

O presente estudo, que tem como objeto a investigação da concepção de currículo na obra de Dermeval Saviani, parte do pressuposto de que a educação tem um papel crucial no desenvolvimento da humanidade: transmitir o legado histórico construído pelas gerações precedentes às novas gerações. Seu papel vital é a garantia da aquisição, pelo homem, do que é *ser humano*, da cultura humana (LEONTIEV, 1977). Portanto, entendemos que a educação surge com o advento do trabalho, tornando-se um traço ineliminável da humanização dos indivíduos, junto com a necessidade que as novas gerações têm de acessar o que as gerações que as antecederam acumularam ao longo da história da humanidade, (SAVIANI, 2008a).

Conforme demonstraram nossos estudos de mestrado, no qual analisamos as teses que tratam do currículo de pedagogia no Brasil (de 1987 a 2010), 85% da produção encontrada discute o currículo de pedagogia descolado da realidade mais geral vivida no presente momento histórico, ou seja, a crise estrutural do capital. A análise das teses evidenciou ainda que o eixo principal da discussão sobre o currículo é a subjetividade individual ou de grupos isolados em forma de discurso. Os problemas do mundo real como a precarização da educação e da formação dos trabalhadores, que encontram explicação na crise estrutural do capital que necessita destruir as antigas forças produtivas e produzir novas para manter-se, são substituídos por descrições fenomênicas e interpretações consensuais, que fazem com que a verdade científica resida não na realidade em si, mas nas normas particulares de grupos específicos.

Deste modo, os estudos defendem hegemonicamente a particularização e individualização do ensino como expressão de respeito às singularidades do aluno, tanto em relação às suas possibilidades cognitivas quanto em relação à sua pertença cultural, restando ensinar a partir do saber cotidiano, descartando-se o conhecimento científico e a cultura universal, bem como a necessidade da sua socialização. Neste sentido, ‘esvazia-se’ a função social da escola, o currículo e o trabalho educativo enquanto elementos fundamentais na transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, bem como, no desenvolvimento do pensamento científico dos estudantes. Isto contribui com o rebaixamento e o ‘esvaziamento’ da educação em nosso país. De tal modo, no âmbito desta concepção o critério para a construção dos currículos é o indivíduo isolado, pois qualquer proposição que

defenda a generalidade humana e a universalidade do conhecimento nos processos formativos é tida como tradicional, conservadora e totalizante.

Ao realizarmos uma síntese das concepções de *escola* presentes nas produções em análise, verificamos que a maioria delas ou secundarizam o ensino e o trato com o conhecimento objetivo pela escola, priorizando o trato com o saber cotidiano, ou não explicam o que concebem como escola, nem mencionam qual sua função social. No que tange a categoria *trabalho educativo*, a maior parte das teses ou defendem que este deve pautar-se na ação reflexiva do professor sobre sua prática cotidiana, ou desvinculam o trabalho educativo do ato de ensinar. Sobre a concepção de *currículo*, identificamos que a maior parte das teses concebem-no como texto, discurso, linguagem (ou movimento da linguagem), ou defendem o currículo pautado na reflexividade; na errância histórica e na incerteza. As demais concebem o currículo como construção cultural, produção social e histórica com diversos sentidos construídos pelos grupos disciplinares; reprodução social e escolha cultural, campo de interesses e relações de dominação, (GAMA, 2012).

Proposições como estas expressam o projeto formativo burguês, orientado pela necessidade da burguesia em manter a internalização, pela classe trabalhadora, da posição social que lhe é atribuída na esfera social. Uma educação que cumpra o papel de “[...] induzir ao conformismo generalizado em determinados modos de internalização, de forma a subordiná-los às exigências da ordem estabelecida.”, (MÉSZÁROS, 2005, p.55). Os dados da realidade acerca da educação no Brasil demonstram a direção da reforma educacional brasileira encaminhada a partir dos anos 1990 reflete os objetivos do projeto de sociabilidade capitalista implantado pela “Terceira Via” no Brasil<sup>1</sup>. Visa o “[...] consenso do conjunto das classes sociais para o desenvolvimento de um modelo de sociabilidade que beneficia a conservação das relações de exploração vigentes.” Não por acaso, “[...] as estratégias educacionais mais do que nunca ganham importância vital na difusão dos conteúdos, habilidades e valores ligados a esse modelo de sociabilidade.” (FALLEIROS, 2005, p.210).

[...] a sociabilidade capitalista que despontou no Brasil nos anos 1990 vem demandando uma educação capaz de conformar o ‘novo homem’ de acordo com os pressupostos técnicos, psicológicos, emocionais, morais e ético-políticos da ‘flexibilização’ do trabalho e com um modelo de cidadania que

---

<sup>1</sup> Sobre isso ver o livro “A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso”, organizado por Lúcia Wanderley Neves. Na obra denomina-se “Terceira Via”, centro radical, centro-esquerda, nova esquerda, nova social democracia modernizadora ou governança progressiva, o projeto que “[...] parte das questões centrais do neoliberalismo para refiná-lo e torná-lo mais compatível com sua própria base e princípios constitutivos, valendo-se de algumas experiências concretas desenvolvidas por governos de países europeus.” (NEVES, 2005, p.43).

não interfira nas relações burguesas fundamentais no contexto de ampliação da participação política. Essa educação vem sendo propagada por diferentes meios, mas a escola continua sendo espaço privilegiado para a conformação técnica e ético-política do ‘novo homem’, de acordo com os princípios hegemônicos. [...] À escola, portanto, é transmitida a tarefa de ensinar as futuras gerações a exercer uma cidadania ‘de qualidade nova’, a partir da qual o espírito de competitividade seja desenvolvido em paralelo ao espírito de solidariedade, por intermédio do abandono da perspectiva de classe e da execução de tarefas de caráter tópico na amenização da miséria em nível local. (FALLEIROS, 2005, p.211).

Não por acaso, na década de 1990 adentrando a década subsequente, as reformas na educação escolar brasileira tiveram como um de seus alvos o currículo escolar, tornando oficial a adoção do construtivismo como referência pedagógica para a educação brasileira, (MARSIGLIA, 2011c). A reforma curricular empreendida no Brasil - que teve como marco os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) - contou com a consultoria técnica de César Coll, principal ideólogo da reforma educacional espanhola. Fundamentada na referência teórica construtivista, a importação do modelo de reforma curricular espanhol para o Brasil, realizada sem nenhum debate prévio, enfatiza a metodologia da contextualização entre currículo e vida, “[...] (o ‘saber vivido’, em detrimento do ‘saber acumulado’) a partir de uma nova abordagem das disciplinas e da inclusão de temas transversais no currículo.” (FALLEIROS, 2005, p.214).

No estudo de doutoramento, intitulado *A Pedagogia Histórico-Crítica e o Currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais*, ao analisar os documentos oficiais do Ministério da Educação do Brasil entre os anos de 2006 a 2012 no bojo de continuidade das reformas curriculares iniciadas na década de 1990, Malanchen (2014) denuncia a forte influência do multiculturalismo sob essas reformas e explica:

Ao mesmo tempo, a teorização sobre o currículo escolar mostrou-se um campo muito propício à disseminação de estudos de autores internacionais nas vertentes neomarxistas, pós-estruturalistas, multiculturalistas, pós-colonialistas, pós-críticas, dentre outras. Formava-se, assim, o terreno propício para o fenômeno denominado por Duarte (2008) como “o esfacelamento do currículo realizado pelas pedagogias relativistas”. O discurso da multiculturalidade situa-se, portanto, nesse processo de disseminação de uma visão de mundo que, aparentemente, defende a inclusão social, a democratização, o respeito à diversidade cultural etc., mas que, na realidade, tem como função principal a legitimação ideológica do capitalismo contemporâneo (MALANCHEN, 2014, p.18).

Tal proposta seguiu/segue sendo adensada por proposições pedagógicas signatárias da ideia de que as novas tecnologias alteraram em definitivo a base estruturante da sociedade do trabalho para o conhecimento, as denominadas pedagogias do ‘aprender a aprender’

disseminadas, principalmente, pelo *Relatório Jacques Delors – Educação um tesouro a descobrir*, que defende:

[...] são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências. [...] é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, que esse aluno aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas. [...] a atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança. [...] além do aluno buscar por si mesmo o conhecimento e nesse processo construir seu método de conhecer, é preciso também que o motor desse processo seja uma necessidade inerente à própria atividade do aluno [...] a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança [...]. (DUARTE, 2003, pp.7-10).

Nesta perspectiva, o método de construção do conhecimento é mais importante que o conhecimento já produzido socialmente, assim, estabelece uma hierarquia valorativa, na qual aprender sozinho situa-se em um nível mais elevado que o da aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém. A defesa do relativismo cultural vincula-se a negação da possibilidade de apreensão do real, do conhecimento objetivo e da existência de uma cultura universal, o que se relaciona à crítica pós-moderna ao racionalismo moderno.

Acompanhando as alterações no âmbito da produção da existência, na área educacional desenvolvem-se proposições pedagógicas que visam formar o trabalhador necessário a sustentação do capital. Face à crise estrutural do capital que promove o desemprego e desenvolvimento desigual, a inserção e o ajuste dos países “não desenvolvidos” ou “em desenvolvimento” ao processo de globalização e reestruturação produtiva, sob uma nova base científica e tecnológica, dependem da educação básica, de formação profissional, qualificação e requalificação (FRIGOTTO, 1998). Trata-se de uma formação que desenvolva habilidades básicas, produzindo competências para gestão da qualidade, para a produtividade e competitividade, e conseqüentemente, para a “empregabilidade”. Trata-se, para o assalariado, de estar disponível para todas as mudanças.

Portanto, urge o desenvolvimento e a prática de proposições formativas contra-hegemônicas, centradas no conhecimento científico, na elevação do padrão cultural dos trabalhadores. Proposições que pautem uma formação que se coloque “[...] a serviço do desvelamento da prática social, apto a promover o questionamento da realidade fetichizada e alienada que se impõe aos indivíduos.” (MARTINS, 2010, p.20). A crise estrutural do capital nos coloca a tarefa enquanto classe trabalhadora, no âmbito educacional, de pensar e propor uma educação para a transição, ou seja, uma educação concatenada com a necessária passagem

para um modo de produzir a existência que rompa com a propriedade privada dos meios de produção – o socialismo<sup>2</sup> como transição para o comunismo.

Neste sentido, identificamos nas elaborações da pedagogia histórico-crítica elementos fundamentais não apenas para tecer a crítica ao projeto educacional burguês, mas, sobretudo, para fazer proposições que indicam possibilidades para enfrentá-lo nas condições históricas atuais. Afinal, conforme a tese defendida por Malanchen (2014):

[...] a teoria curricular sob à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, se diferencia das teorias pedagógicas hegemônicas atuais porque defende a superação da educação escolar em suas formas burguesas, sem negar a importância da transmissão, por esta, dos conhecimentos historicamente produzidos nesta mesma sociedade, para a formação do homem omnilateral. (MALANCHEN, 2014, p.08).

No que se refere especificamente às concepções de currículo nesta perspectiva histórico-crítica da educação, destacamos as contribuições de Nereide Saviani (1998) e Malanchen (2014). O trabalho de Nereide Saviani (1998), intitulado “Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico” foi pioneiro ao abordar a problemática do currículo a partir da pedagogia histórico-crítica. Na obra a autora sintetiza:

O **currículo**, nesta perspectiva, não se restringe a métodos e técnicas, nem se confunde com programas. Também não se refere a toda e qualquer atividade escolar. Diz respeito tão somente à tarefa que é específica da escola: o ensino. Compreende, então, as atividades que se destinam a viabilizar o melhor domínio possível dos conteúdos das diversas matérias. Porém, a elaboração e o desenvolvimento do currículo não são atividades neutras, como não são neutros os conteúdos escolares. Daí a necessária visão de historicidade, a compreensão dos conteúdos escolares em sua dimensão crítico-social. Esta visão não se identifica com a pedagogia tradicional, que concebe o aluno como receptivo, em cuja mente cabe depositar conhecimentos [...]. Ao contrário, concebe o saber como socialmente construído e em constante construção, e entende que, no processo de ensino, o aluno se apropria ativamente do conhecimento sistematizado, contando com a atividade pedagógica do professor. (NEREIDE SAVIANI, 1998, pp. 44-45 – grifo meu).

---

<sup>2</sup> O socialismo é entendido como uma necessidade concreta de transição para o comunismo, que tem por base a tomada dos meios de produção pelos trabalhadores, a superação da subsunção do trabalho ao capital. O comunismo para Marx e Engels, não é um estado de coisas que deve ser instaurado, um ideal para o qual a realidade deverá se direcionar, mas sim o movimento real que supera o estado de coisas atual. As condições desse movimento devem ser julgadas segundo a própria realidade efetiva e resultam dos pressupostos atualmente existentes. Sobre o processo de degeneração do modo capitalista de produzir e reproduzir a existência, e a necessidade de transição para o modo de produção socialista/comunista Engels explica: “[...] as formas capitalistas de produção e de troca vão convertendo-se em entraves cada vez mais insuportáveis para a própria produção; que o regime de distribuição, necessariamente condicionado por essas formas, engendrou, por sua vez, uma situação de classe cada dia mais insuportável e mais aguda, um antagonismo sempre mais profundo entre alguns capitalistas, cada vez em menor número, porém cada vez mais ricos e uma massa de operários assalariados, cada vez mais numerosa e, em geral, também mais desfavorecida e mal retribuída; e finalmente, demonstra que a massa das forças produtivas que engendra o regime capitalista de produção e que este regime não consegue mais governar, está esperando tome posse das próprias forças produtivas uma sociedade organizada sob um regime de cooperação, baseada num plano harmônico destinado a garantir a todos os indivíduos da sociedade, em proporção cada vez maior, os meios necessários de vida e os recursos para o livre desenvolvimento de sua capacidade.” (ENGELS, 1979, p.130).

Dando continuidade ao que apontava na referida obra, a autora identifica os limites de duas grandes correntes curriculares que se contrapõem: a) a que concebe o currículo como rol de disciplinas e respectivos programas e sua distribuição nos diferentes graus, níveis, séries, modalidades de um sistema de ensino. A qual a elaboração é feita por especialistas das diferentes áreas devendo ser aplicada pelos professores; b) a que entende que o currículo deve ser construído no processo, em sala de aula, segundo o desenrolar das atividades cotidianas, “[...] de acordo com as características de alunos e professores, correspondendo a interesses e necessidades que vão surgindo a cada momento.” Para esta perspectiva, “[...] não é desejável a elaboração de propostas curriculares comuns, justificando-se a existência de um currículo para cada região, para cada escola, quiçá para cada classe.” (NEREIDE SAVIANI, 2012, p.55). Propondo uma síntese superadora de ambas as perspectivas curriculares, a autora avança no sentido da defesa de uma base comum nacional de currículo, argumentando:

É tão autoritário um currículo que se fixa no geral, desconsiderando as especificidades, como aquele que se restringe ao específico, deixando de lado as relações mais amplas. Por isso, defendo a ideia de base comum nacional, que supõe a definição de diretrizes gerais, elementos básicos comuns, a serem trabalhados segundo as características e condições específicas. No entanto, ressalto que a referida definição requer ampla discussão, com a participação, e elaboração conjunta, de todos os envolvidos em questões educacionais, por meio de suas organizações. Obviamente, os principais envolvidos são os professores (as), responsáveis diretos pela realização do currículo. Não podem, de modo algum, ficar alheios ao processo de sua elaboração. Tal participação exige novas formas de organização do trabalho das equipes escolares e de sua relação com as instâncias intermediárias e superiores dos órgãos de decisão e gestão do ensino. Supõe, portanto, uma radical transformação no tratamento de questões da docência, com real investimento na sua valorização: formação, jornada, salário, condições de trabalho. (NEREIDE SAVIANI, 2012, p.56 – grifo nosso).

A base comum nacional vem sendo defendida pelos movimentos sociais organizados da área da Educação, tal como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE)<sup>3</sup>. Mas esta proposição mais geral pode ser aprofundada quando da apropriação de uma concepção histórico crítica de currículo, que podemos buscar no estudo recente de Julia Malanchen, já citado anteriormente: *A Pedagogia Histórico-Crítica e o Currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais*, desenvolvida junto à Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), sob orientação do

---

<sup>3</sup> Não se trata da proposição de Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que vem sendo oficialmente debatida no âmbito do Ministério da Educação (MEC), a qual deve ser cuidadosamente analisada, não sendo, porém, nosso objetivo fazê-lo neste estudo. Para maiores informações consultar: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>.

professor Newton Duarte. A tese tece uma crítica às concepções multiculturalistas de currículo, ao passo que apresenta elementos fundantes de uma concepção histórico-crítica de currículo.

O estudo examina os documentos oficiais do Ministério da Educação entre os anos de 2006 a 2012 no Brasil, período em que foram reformuladas as Diretrizes Curriculares Nacionais, demonstrando que a reforma das políticas curriculares nacionais se deram sob a égide do Pós-modernismo e sua colaboração com o Neoliberalismo na legitimação ideológica do capitalismo, expresso na defesa do Relativismo Cultural e do Multiculturalismo. Tal vertente, intitulada por Tomaz Tadeu da Silva (2009) de teorias pós-críticas, preconizam um pós-curriculo, sustentadas por autores pós-modernos como Foucault, Derrida, Deleuze, Guattari e Morin. Conforme Malanchen (2014) outros autores que tem influenciado o campo do currículo nos últimos anos são: Boaventura de Sousa Santos, Peter McLaren, Stuart Hall, Jacques Lacan, Claude Lévi-Strauss e Homi Bhabha. Estes por sua vez, acabam por influenciar os principais autores brasileiros que trabalham a questão curricular nessa perspectiva como: Tomaz Tadeu da Silva, Vera Maria Candau, Ana Canen, Alfredo Veiga-Neto, Sandra Mara Corazza e Antonio Flávio Moreira (MALANCHEN, 2014).

Fundamentada na concepção materialista histórica dialética de cultura e conhecimento, Malanchen (2014) contrapõe-se ao multiculturalismo e ao relativismo cultural apontando seus limites. Para tanto, vale-se de autores críticos à visão pós-moderna, multiculturalista e relativista da educação, como Lombardi (2012); Wood (1999); Moraes (1996; 2003; 2004); Della Fonte (2006; 2010; 2012); Duarte (2003a; 2006; 2010a; 2010b; 2004a; 2008); Ahmad (1999); Klein (2010); Oliveira (2008); Saviani (2011c); Lindgren Alves (2001); Nagel (2009); Zizek (1998), afirmando que no seu entendimento o que devemos combater não é a diversidade cultural, mas sim as diferenças que resultam das desigualdades sociais.

Assim como não somos contra a valorização da diversidade de culturas, mas somos contra o relativismo que resulta de uma compreensão equivocada do respeito ao pluralismo e ao diverso, que acabam por relativizar a ciência e o conteúdo escolar, e desse modo acabam servindo para legitimar práticas pedagógicas esvaziadas de conteúdo, elaboração de currículos aligeirados, direcionados para a realidade do aluno. (MALANCHEN, 2014, p.103).

A autora sustenta a crítica às concepções pós-modernas de currículo valendo-se de autores que discutem a produção e a universalização da cultura - (DUARTE E MARTINS, 2013); (DUARTE, 2010a); (EAGLETON, 2011a); (FAUSTINO, 2006) -, bem como a concepção marxista de cultura - (DUARTE, 2013); (MARKUS, 1974); (MARX E ENGELS, 2007); (MARX, 2004); (ENGELS, 2004); (MARX, 1983); (LEONTIEV, 1978); (VIEIRA

PINTO, 1985); (SUCHODOLSKI, 1976). Conclui que sendo a cultura produto da ação humana, necessitando ser apropriada através de um processo educativo<sup>4</sup>, devemos buscar

[...] na cultura produzida pelos seres humanos, o que há de mais rico, o que existe de mais desenvolvido para transmitir às novas gerações. Dessa forma, a socialização da riqueza intelectual universal pela escola situa-se num contexto mais amplo, o de luta pela socialização da riqueza humana como um todo e, mais precisamente, pela superação da propriedade privada dos meios de produção. A escola, para se colocar em oposição à alienação produzida pela sociedade de classes, precisa atuar naquilo que caracteriza sua especificidade, isto é, nas palavras de Saviani (2003b), “a socialização do saber sistematizado” [...] No quadro delineado, a escola tem um papel político fundamental, que é o de lutar para que os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos não permaneçam ao alcance somente da classe exploradora e dos intelectuais a seu serviço, mas sim cada vez mais promover de maneira generalizada o enriquecimento intelectual da população. A finalidade da existência da escola é, desse modo, garantir que os conhecimentos transponham o pragmatismo da vida cotidiana e levar aos sujeitos a produção cultural mais elevada já produzida pela humanidade. (DUARTE, 2003a). (MALANCHEN, 2014, p.124).

O estudo segue discutindo a relação entre cultura, sociedade de classes e alienação e a relação entre cultura, revolução e a construção de um modelo social comunista. Explica o processo de produção da cultura e de elaboração da ciência, da filosofia e da arte, bem como o desenvolvimento da ciência e a objetividade; culminando com a defesa da universalidade da cultura na perspectiva marxista, a partir do que adverte:

É necessário distinguir o que deve ser superado da lógica do capital, daquilo que, por mais que tenha sido formado no meio das relações alienantes, deve ser preservado por uma sociedade socialista e elevado a uma condição superior de desenvolvimento. Desse modo, entendemos que não se trata de pensar, como os relativistas culturais, que a saída está no retrocesso em relação à universalização atingida pelo capital, mas sim na sua superação por uma sociedade na qual a universalização não seja feita à custa dos sujeitos. A apropriação da herança cultural humana pela classe trabalhadora é necessária por, pelo menos, dois motivos. O primeiro é que os trabalhadores precisam de conhecimento e condições para organizar outra sociedade, e para isso é necessário apropriar-se de tudo o que foi produzido até o momento, pois não se constrói um novo modelo social com ausência de conhecimento do que já existe. Deste modo, tomar posse da cultura produzida historicamente é condição imprescindível para a construção do socialismo. Duarte (2006, p.610) explica que: “tal processo possibilitará a constituição de uma cultura universal que supere os limites das culturas locais, incorporando toda riqueza nelas contidas e elevando essa riqueza a um nível superior”. Para Duarte

---

<sup>4</sup> “Sintetizando, podemos afirmar as seguintes características da cultura numa perspectiva marxista: a) É resultado do trabalho, isto é, da ação do ser humano sobre a natureza e, portanto, define-se como cultura material; b) Juntamente com a cultura material se formam os elementos que compõem a cultura não material ou simbólica, como a linguagem, as ideias, a ciência, a filosofia e a arte; c) a ciência, a arte e a filosofia, dessa forma, são uma parte da cultura, e não podem ser confundidas como seu sinônimo; d) a apropriação da cultura é sempre um processo educativo, ou seja, é necessária a existência de mediações para que a mesma seja transmitida e apropriada no processo de humanização” (MALANCHEN, 2014, p.117).



(2013), essa apropriação representa um progresso em direção à humanização, ou seja, da universalização e da liberdade do homem que ocorre no capitalismo, por contradição, de forma limitada e sob o jugo alienante da sociedade burguesa. O segundo motivo é o de que, em termos de formação humana, de acordo com Leontiev (1978) e com Martins (2013), o ser humano só desenvolve em plenitude suas funções e aptidões, ao ter acesso ao que existe de mais rico produzido em nossa sociedade na forma de cultura material e intelectual. (MALANCHEN, 2014, p.155).

Explicitado isso, Malanchen (2014) afirma que, embora não tenha localizado no levantamento realizado durante a pesquisa um trabalho específico que tratasse sobre pedagogia histórico-crítica e teorias curriculares, há diversos elementos que contribuem para a conceituação de currículo escolar na perspectiva histórico-crítica no conjunto de produções realizadas até o momento a partir desta pedagogia. Assim, aponta os principais aspectos dessa pedagogia no que se refere ao currículo escolar, a começar pela relação entre *a educação escolar e o saber objetivo*:

[...] o saber escolar, ou seja, o currículo é o saber objetivo organizado e sequenciado de maneira a possibilitar seu ensino e sua aprendizagem ao longo do processo de escolarização. O currículo não é um agrupamento aleatório de conteúdos, havendo necessidade dos conhecimentos serem organizados numa sequência que possibilite sua transmissão sistemática. A organização do conhecimento na forma de currículo escolar trabalha com a unidade entre a objetividade e a subjetividade, considerando-se que há critérios objetivos contidos no próprio conhecimento que estabelecem níveis progressivos de complexidade e, por outro lado, o sequenciamento dos conteúdos escolares deve levar em conta as características do psiquismo dos sujeitos envolvidos na atividade educativa. A defesa, feita por Saviani, da objetividade dos conteúdos escolares não implica, de forma alguma, a desconsideração dos aspectos subjetivos da atividade humana em geral e da atividade educativa em particular. O valor universal dos conhecimentos não está em conflito com o fato de que eles são sempre produzidos em condições sociais específicas e por indivíduos temporal e espacialmente situados. Igualmente, o fato de o aluno ser um sujeito situado, não deve ser impedimento para a aprendizagem do saber universal. (MALANCHEN, 2014, p.169).

Em síntese, de acordo com Malanchen (2014), para a pedagogia histórico-crítica o currículo “[...] é compreendido como a expressão da concepção do que é o mundo natural e social; do que é o conhecimento desse mundo; do que é ensinar e aprender esse conhecimento, bem como do que são as relações entre a escola e a sociedade.” E acrescenta que em decorrência disso “[...] ocorre a **seleção intencional e o sequenciamento** dos conhecimentos que devem ser socializados para toda a população, uma vez que são requisitos fundamentais para o processo de humanização de cada indivíduo.” (MALANCHEN, 2014, p.179). Pautada nos estudos de Vigotski (1993; 2001); Saviani (2003a); Vigotski e Luria (1996); Martins (2013); Facci (2004); Duarte (2013), Malanchen (2014) destaca que outro elemento que contribui para

a conceituação de currículo escolar na perspectiva histórico-crítica, diz respeito à *relevância dos conteúdos clássicos para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores*.<sup>5</sup>

Sobre a *organização curricular à luz da pedagogia histórico-crítica*, a autora problematiza a falsa opção entre a organização disciplinar e a interdisciplinar do currículo, explicando que a fragmentação do conhecimento precisa ser situada no processo histórico, pois está ligada a divisão social do trabalho, não podendo ser superada plenamente no âmbito do currículo vez não ter sido superada na prática social como um todo. De modo que “[...] não podemos afirmar que a Pedagogia Histórico-Crítica concorde com currículos escolares que fragmentem o conhecimento em disciplinas estanques e isoladas [...]”, mas ao mesmo tempo sabemos que “[...] essa pedagogia não desconsidera a necessidade de socialização dos conhecimentos acumulados historicamente pelas várias disciplinas, na linha do que Saviani chamou de momento analítico<sup>6</sup>” (MALANCHEN, 2014, p.200).

Nessa perspectiva, a organização dos conteúdos curriculares deve permitir a realização do constante movimento que vai do todo às partes e destas ao todo, bem como do abstrato ao concreto e deste novamente às abstrações, num processo de constante enriquecimento e aprofundamento da compreensão da realidade natural e social. Portanto, se a organização do conhecimento em disciplinas escolares corresponde ao momento analítico e se no método esse é um momento necessário para chegarmos à totalidade concreta, a concepção curricular da Pedagogia Histórico-Crítica não pode se deter no momento analítico, é preciso a constante busca das sínteses, mesmo que provisórias<sup>7</sup>. (MALANCHEN, 2014, p.204).

<sup>5</sup> “[...] as pesquisas realizadas por Vigotski, Luria, Leontiev, Davidov e Elkonin identificam a influência determinante do acesso sistematizado ao conhecimento elaborado social e historicamente no desenvolvimento humano. Pontuam a importância do ensino escolar como um elemento que cria situações que possibilitam à criança um conjunto complexo de vivências diferenciadas que a leva à apropriação dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos como herança cultural pertencente ao gênero humano” (MALANCHEN, 2014, pp.187-188). Martins (2013) aprofunda a questão acerca da relação entre o desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar.

<sup>6</sup> Saviani defende que o estudo das disciplinas escolares corresponderia 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, isto 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” (SAVIANI, 2008a, p.146). E complementa Malanchen (2014): “[...] a disciplinaridade é o momento no qual realizamos o trabalho analítico por meio de decomposições consecutivas do conhecimento, para que este seja apreendido em suas categorias mais simples, porém de forma aprofundada. Este processo possibilitará que realizemos o movimento inverso, ou seja, elaborar em nosso pensamento uma visão sintética do conhecimento e da realidade. Não devemos nos esquecer, porém, que a construção de sínteses no conhecimento da natureza e da sociedade é um processo históricossocial que requer a perspectiva de superação da divisão social do trabalho, ou seja, da sociedade de classes, como já foi abordado durante este trabalho. Dessa forma, o currículo na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, tem por objetivo a apreensão da totalidade do conhecimento, que se dará num movimento de análise das partes para articular a compreensão do todo. Isso explica a importância dos conteúdos selecionados para o ensino e a aprendizagem no âmbito escolar, pois será a partir desses conteúdos que os indivíduos poderão chegar à compreensão unitária, coerente e articulada da realidade” (MALANCHEN, 2014, p.203).

<sup>7</sup> “Para responder sobre a organização curricular a partir do método materialista histórico e dialético e, portanto, da Pedagogia Histórico-Crítica e, por conseguinte, por meio do desenvolvimento histórico do conhecimento humano, não podemos responder a partir dos estudiosos da educação que ficam no debate sobre o currículo interdisciplinar, multidisciplinar, pluridisciplinar e transdisciplinar. Pois, quando estes pesquisadores preconizam a superação da fragmentação do conhecimento, o fazem de uma maneira que acaba representando um retorno à

Explicitada a posição com relação ao debate em torno da questão da (inter/multi/pluri/trans) disciplinariedade, pautada nas formulações de Saviani a autora defende que o caminho para a organização do currículo na perspectiva histórico-crítica “[...] é tomar como eixo norteador de nossa concepção de mundo, materialista histórico e dialética, aquilo que é próprio do ser humano: o trabalho<sup>8</sup>.” (MALANCHEN, 2014, p.207). Afirma que “[...] considerando-se a educação escolar desde a educação infantil até o ensino superior, os currículos escolares poderiam ser pensados como um processo de progressiva explicitação e complexificação dessa concepção de mundo.”, (MALANCHEN, 2014, p.209), concluindo:

[...] compreendemos que o currículo, como um documento que direciona o trabalho pedagógico, configura-se a partir de uma compreensão de sociedade e almeja formar intencionalmente indivíduos numa determinada direção. Ao levar isto em consideração, compreendemos que todo currículo aponta um ser humano a ser formado e se orienta pela proposição de caminhos de edificação social. Desse modo, o currículo tem uma característica teleológica, ou seja, direciona o trabalho educativo a partir do seu modo de organização, fundamentação e seleção de conteúdos. Esta característica teleológica não aparece imediatamente, mas a partir dos desdobramentos dos conteúdos trabalhados na formação humana. (MALANCHEN, 2014, p.213).

---

síncrese, e não um progresso para a síntese. Rejeitando o necessário momento analítico, essas propostas acabam por manter a escola refém daquilo que Kosik chamou de mundo da pseudoconcreticidade e Vigotski chamou de pensamento por pseudoconceitos [...]. A Pedagogia Histórico-Crítica não endossa as ilusórias buscas desses atalhos que tentam evitar o indispensável momento analítico da mesma forma que não considera que o trabalho educativo deva se limitar a esse momento. Trata-se de ir além da falsa opção entre a organização disciplinar e a interdisciplinar do currículo. Essa pedagogia está ciente dos limites existentes na atualidade, resultantes do processo histórico do conhecimento humano que está em seus primórdios e compreende que a plena superação desses modelos curriculares ocorre no processo social mais amplo de superação do modo de produção capitalista” (MALANCHEN, 2014, pp.204-205).

<sup>8</sup> “O fato de existirem disciplinas no currículo devido às suas especificidades, não deve significar que elas devam permanecer fechadas em si mesmas. Há que existir um princípio que articule estes conhecimentos, o qual, como explicitamos, deve ser o trabalho. É este princípio que contribuirá para a superação da concepção disciplinar, interdisciplinar, transdisciplinar, etc. É, portanto, a concepção de mundo, o materialismo histórico e dialético, o ser humano produzindo e reproduzindo sua realidade. [...] um currículo pensado a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, dentro das limitações existentes, pode ser disciplinar, mas com a concepção de mundo do materialismo histórico e dialético, devendo propor a articulação das disciplinas a partir do elemento fundante do ser humano e de todo o conhecimento produzido, que é o trabalho. [...] Além disso, dentro de nossos limites históricos, o currículo disciplinar nos remete ao planejamento prévio, à organização de uma ação direcionada e intencional, que pode nos levar à ideia de transformação social, muito diferente de uma metodologia interdisciplinar que trabalha com projetos temáticos a partir dos interesses ou da realidade imediata dos sujeitos, ficando no conhecimento utilitário e pragmático, não visando a mudança, mas sim a adaptação ao modelo social existente. O modelo transdisciplinar nos remete à “pedagogia do caos, isto é, um processo educativo que escape ao controle, traçando linhas de fuga, que rompa com as hierarquias, que desfaça planos prévios. Aventurar-se sem bússola, pelos mares da multiplicidade de saberes.” (GALLO, 2009, p.25) [...] Sintetizamos, portanto, que não ignoramos os limites das ciências, da história, da física, da química, ou da geografia, e de todas as outras áreas e disciplinas, e compreendemos que as mesmas carregam alienação. O que consideramos é que, para superar esses limites, dependemos do processo histórico, que envolve a questão da superação das relações de dominação e, do ponto de vista da consciência, envolve a superação das concepções que não entendem o ser humano criador da realidade da qual ele é, simultaneamente, produto, ou seja, parafraseando Vieira Pinto (1985), um produto produtor daquilo que produz” (MALANCHEN, 2014, pp.210-211).

A partir da crítica realizada às concepções pós-modernas de currículo, cultura e conhecimento, as quais vem orientando as reformas políticas curriculares no país entre 2006-2012; fundamentada na concepção materialista histórico dialética da tríade currículo, cultura e conhecimento, em especial nos fundamentos da teoria pedagógica histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, Malanchen (2014) apresenta elementos importantes que contribuem para avançarmos na conceituação de currículo escolar na perspectiva histórico-crítica, sinalizando que:

[...] a questão do currículo na Pedagogia Histórico-Crítica se diferencia das pedagogias burguesas, tanto nas vertentes tradicionais quanto nas vertentes do aprender a aprender, porque está pautada em outra concepção de mundo, que não é liberal nem mecanicista, muito menos pós-moderna e idealista, mas sim, materialista histórica e dialética. Compreendemos, deste modo, que para superar o modelo capitalista, precisamos da ciência, da arte e da filosofia, caso contrário, ficamos no conhecimento imediato e pragmático, e sem base para planejar o futuro. Para finalizar, podemos afirmar que um currículo sob a luz da Pedagogia Histórico-Crítica, deve oferecer conteúdos que permitam ao ser humano objetivar-se de forma social e consciente, de maneira cada vez mais livre e universal (MALANCHEN, 2014, p.219).

As contribuições realizadas por Malanchen (2014) nos impulsionam a dar sequência à investigação acerca da proposição histórico-crítica de currículo, em especial, por dentro da obra de Dermeval Saviani, tomada como ponto de partida, uma vez que essa tarefa histórica não vai se exaurir nesta tese, vez que há um conjunto de outros colaboradores para o desenvolvimento desta teoria na atualidade.

Diante do exposto, poderíamos perguntar: De que maneira a organização dos conteúdos curriculares permitiria a realização do constante movimento do todo às partes e destas ao todo, do abstrato ao concreto e deste novamente às abstrações, num processo de constante enriquecimento e aprofundamento da compreensão da realidade natural e social? Se a organização do conhecimento em disciplinas escolares contempla o momento analítico no processo de apreensão da realidade, sendo necessário, porém, também o momento da síntese, para chegarmos à totalidade concreta, como esse momento estaria expresso no currículo? Ele seria de responsabilidade do professor, do aluno, de ambas as partes? São perguntas que nos propomos a contribuir para responder, às quais explicitamos os resultados ao longo do texto, obviamente não esgotando-as.

Neste percurso, apoiamo-nos também nas elaborações realizadas pelo Coletivo de Autores (1992), na obra *Metodologia do ensino da Educação Física*. Isto porque o Coletivo de Autores, ainda no início da década de 1990, apontou para uma concepção crítica e superadora de currículo, à medida que contrapondo-se à concepção tradicional, definiu o mesmo como

“[...] o percurso do homem no seu processo de apreensão do conhecimento científico selecionado pela escola: seu projeto de escolarização.” (idem, p. 27), que se materializa através da dinâmica curricular Trata-se de uma referência na área da Educação Física, na qual encontra-se uma importante sistematização acerca dos elementos que compõem a dinâmica curricular (trato com o conhecimento, organização escolar e normatização escolar), bem como, a sistematização lógica do conhecimento ao longo do processo de escolarização (Ciclos de Escolarização), questões que serão aprofundadas no capítulo 2. Esta decisão foi tomada pela constatação da contribuição da referida obra para o debate das teorias pedagógicas críticas, dado que esta foi construída considerando a própria pedagogia histórico-crítica, por meio de textos clássicos do próprio Dermeval Saviani (*Escola e Democracia, Educação: do senso comum à consciência filosófica e Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações*) e os teóricos ligados às experiências com a pedagogia soviética, tais como Leontiev, Vigotski, Pistrak e Davidov.

Dito isto, objetivamos contribuir teoricamente com o campo de estudos acerca do currículo, tendo em vista a necessidade e possibilidade de refletirmos sobre o que fazer, que rumos dar aos currículos, num período de crise estrutural do capital em que se coloca pungente uma formulação curricular concatenada às necessidades históricas da classe trabalhadora. É necessário forjarmos no marco referencial do capital, que impossibilita a formação unilateral dos homens, a formação necessária para a transição, que enfrente e coloque em cheque a formação unilateral da qual dispomos. Afinal, o avançado grau de desenvolvimento das forças produtivas alcançado no modo de produção capitalista abre pela primeira vez na história da humanidade a possibilidade de superação da exploração do homem pelo homem, bem como da formação unilateral. Destarte, do interior das instituições de ensino capitalistas precisamos pensar a escola da transição tendo como horizonte a possibilidade de formação unilateral<sup>9</sup>.

Partindo do que foi exposto por Marx (1983) no “Prefácio de Contribuição a Crítica da Economia Política” em 1859, as novas relações de produção mais adiantadas jamais tomarão o lugar das velhas, antes que suas condições materiais de existência tenham sido geradas no seio da velha sociedade. Denominamos escola de transição, a escola que temos que construir no presente vislumbrando o futuro; trata-se do novo projeto de escolarização que nasce das entranhas do velho. Em outras palavras, estamos falando do agir intencional e direto na escola realmente existente (burguesa), considerando suas contradições e possibilidades, explorando

---

<sup>9</sup> Baseando-se em Marx, Manacorda (2007, p.87) define a unilateralidade como sendo um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades, das necessidades e da capacidade da sua satisfação; é considerada objetivamente como a finalidade da educação.

seu grau mais avançado que é a apropriação do conhecimento científico, artístico e filosófico, tendo como horizonte histórico a escola socialista, a superação da formação unilateral, fragmentada, que separa trabalho manual de trabalho intelectual<sup>10</sup>.

A história da humanidade, história da luta de classes, demonstra que a educação não funciona apenas como aparelho ideológico do Estado, mas contém a possibilidade de agir contra-hegemonicamente. A relação entre educação e luta de classes é explicitada por Ponce (2010), o autor demonstra como historicamente as classes dominantes cuidam de dosar o acesso que as classes dominadas têm ao conhecimento elaborado; as últimas não permanecem estáticas a isto, pelo contrário muitas vezes se organizam, buscando contrapor-se à exploração sofrida. Prova disto é a luta dos trabalhadores pela escola pública; são, por exemplo, as contribuições do leste europeu (Luria, Leontiev, Vigotski, Pistrak, Krúpskaia, entre outros) para a reflexão acerca da educação da classe trabalhadora.

Reconhecemos naqueles que lutam pela garantia do acesso da classe trabalhadora aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, um ponto de apoio fundamental para pensarmos a formação necessária à transição para o socialismo. Afinal, no seio da sociedade e da educação burguesa, os conhecimentos sistematizados são necessários aos processos de produção e reprodução da existência, sendo o que acumulamos de mais desenvolvido enquanto humanidade até o momento. Além disto, são os conhecimentos sistematizados que permitem o desenvolvimento do psiquismo em suas formas superiores. Por isso é preciso lutarmos pela apropriação desses conhecimentos pela classe trabalhadora.

Para Marx e Engels a expropriação dos saberes e conhecimentos técnicos dos trabalhadores deu-se pela crescente introdução da divisão do trabalho na produção, culminando com a separação do trabalho manual e do trabalho intelectual, resultado da separação dos trabalhadores dos instrumentos de trabalho, das matérias-primas e, enfim, dos próprios produtos produzidos. A revolução era para eles o caminho para a superação das condições de vida e

---

<sup>10</sup> O estudo de doutorado de Melina Silva Alves, em andamento junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (PPGE/UFBA), desenvolverá com maior profundidade a questão da formação para a transição. Alves (2013) afirma que a educação na atualidade apresenta como base de desenvolvimento a escola burguesa, sendo necessário alçarmos como projeto de escolarização futuro para superação da escolarização burguesa a escola socialista. Entretanto, há um hiato entre os processos educacionais majoritariamente existentes hoje e o que eles podem vir a ser no futuro, cabendo intervir conscientemente nesta realidade, extraindo dela as possibilidades de essência para sua superação. “[...] Deste modo, reconhecendo a possibilidade de movimento da própria história é que abordamos a referência da formação para a transição, considerando, portanto, os seguintes pressupostos: a) A Concepção de história em Marx e a possibilidade humana de fazer sua própria história; b) A escola burguesa e sua proposta formativa como o “velho” e a possibilidade de surgimento do novo, a escola socialista, das entranhas do “velho”, ou seja, da superação por incorporação daquilo que se expressa como mais avançado no “velho” pelo “novo”; c) A necessária ação concreta de resistência e intervenção consciente dos professores a ser assumida em períodos de transição perante a escola realmente existente (burguesa) com vistas a sua transformação em uma expressão superior, a escola socialista.” (ALVES, 2013, p.4).

exploração do trabalho pelo capital, com a superação da estrutura de classes burguesa e de uma divisão social e técnica do trabalho que separa e aliena o trabalhador dos meios, processos e resultados da produção. No processo revolucionário, portanto, a educação é um importante instrumento para que o trabalhador consiga não apenas ter acesso aos conhecimentos, mas que, a partir deles, possa controlar o processo de produção e reprodução dos conhecimentos científicos e técnicos envolvidos no processo produtivo. (LOMBARDI, 2010, p.232).

Do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade através da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação neste sentido é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes. (SAVIANI, 2012). Neste sentido, Saviani propõe a pedagogia histórico-crítica como possibilidade de superação das teorias crítico-reprodutivistas. De acordo com a pedagogia histórico-crítica,

[...] a escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento; é preciso, pois resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar (SAVIANI, 2008a, p.98).

Considerando esta função social da escola, e compreendendo-a na sociedade atual, *como a força pedagógica que tudo domina*, (SAVIANI, 2008b, p.154), não sendo possível hoje compreender a educação sem compreender a escola<sup>11</sup>, vislumbramos nas contribuições de Saviani uma referência importante para as reflexões acerca do currículo. Este reconhecimento deve-se ao fato deste autor ter avançado nas elaborações acerca da teoria pedagógica coadunada com a pedagogia socialista, pautada no materialismo histórico dialético e no projeto histórico comunista. Significa dizer, a partir da necessidade concreta de superação dos crítico-reprodutivistas, escolanovistas, construtivistas e educadores populares, Saviani elaborou as bases de uma teoria pedagógica que sobreviveu/sobrevive há mais de três décadas e desde então vem sendo desenvolvida coletivamente, como pode ser visto nas publicações: *Dermeval Saviani e a educação brasileira: o simpósio de Marília (1994)*; *Pedagogia histórico-crítica:*

---

<sup>11</sup> [...] se é possível compreender as formas não escolares de educação a partir da escola e o inverso não é verdadeiro, então o educador formado sobre a base da dissecação da anatomia escolar estará capacitado a compreender todas as demais formas de educação, qualificando-se, portanto, para também agir nelas. (SAVIANI, 2008b, p.155).

30 anos<sup>12</sup> (2011); *Pedagogia histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora* (2012); *Infância e pedagogia histórico-crítica*<sup>13</sup> (2013); *Germinal: Marxismo e Educação em Debate - Pedagogia histórico-crítica*<sup>14</sup> (2013); *Germinal: Marxismo e Educação em Debate – Pedagogia histórico-crítica* (2015). As publicações são a expressão de uma “retomada vigorosa” do debate em torno da pedagogia histórico-crítica nos últimos anos, conforme observam Marsiglia e Martins (2015)<sup>15</sup>.

Para além das elaborações acerca da pedagogia e das teorias da educação, Dermeval Saviani é publicamente reconhecido como uma das principais referências no campo educacional brasileiro, tendo importantes contribuições acerca de temas referentes à educação brasileira, legislação e política educacional, história e filosofia da educação e da educação brasileira, historiografia e educação, história da escola pública<sup>16</sup>. Seu reconhecimento ficou expresso, por exemplo, no recebimento dos Prêmios Jabuti em 2008 com o livro “História das ideias pedagógicas no Brasil”, e em 2014 com a obra “Aberturas para História da Educação”.

Diante do exposto, como apontávamos nos estudos do mestrado, é necessário avançarmos nos estudos acerca do currículo à luz da pedagogia histórico-crítica. O fizemos através da investigação do grau de desenvolvimento da concepção de currículo na obra de Dermeval Saviani, especialmente na elaboração da teoria pedagógica histórico-crítica. **Objetivamos** contribuir teoricamente para o campo de estudos acerca do currículo na

---

<sup>12</sup> O livro é uma compilação do debate e dos textos apresentados no Seminário em comemoração aos 30 anos da Pedagogia histórico-crítica, intitulado “Pedagogia histórico-crítica: 30 anos”, ocorrido de 15 a 17 de dezembro de 2009 na UNESP-Araraquara/SP.

<sup>13</sup> O livro é uma compilação do debate e dos textos apresentados no Congresso “Infância e pedagogia histórico-crítica”, realizado de 18 a 20 de junho de 2012 na UFES-Vitória/ES.

<sup>14</sup> “Nesta edição, por um lado, veiculamos artigos que são resultados das conferências proferidas na 11ª Jornada do HISTEDBR, realizada em Cascavel-PR, entre os dias 23 e 25 de outubro de 2013, tendo como temática central de discussão “A Pedagogia Histórico-Crítica, a Educação Brasileira e os desafios de sua institucionalização” e, por outro lado, no intuito de ampliar o alcance e a discussão acerca da PHC, elegemos alguns convidados que nos brindaram com importantes contribuições, que levamos a público na forma de artigos, debates, entrevista, resenha e resumos.” (CASTANHA, 2013, p.1).

<sup>15</sup> As autoras explicam que utilizam o termo “retomada” no seguinte contexto: “A década de 1990 foi marcada pela hegemonia do ideário neoliberal e pós-moderno, que tornou frustradas as tentativas de implantação de políticas educacionais “de esquerda” da década de 1980, levando a refluírem nesse período as adesões dos educadores aos movimentos progressistas. “Mesmo nesse quadro adverso, muitos educadores continuaram a trabalhar na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. Uma demonstração disso foi a realização, em 1994, na Unesp de Marília, do “Simpósio Dermeval Saviani e a Educação Brasileira”, que reuniu mais de 600 participantes interessados em discutir com o próprio Saviani sua obra e atuação profissional. Na virada do século já eram perceptíveis os sinais de revigoração do interesse pela abordagem marxista nos vários campos da prática social, inclusive a educação. Os educadores que não haviam deixado de trabalhar na linha da pedagogia histórico-crítica voltaram a ocupar um espaço importante nos debates sobre os destinos da escola brasileira” (MARSIGLIA, 2011c, p. 27). Apesar disso, os avanços entre a segunda metade da década de 1990 e os anos 2000 foram tímidos, tomando expressividade, como pretendemos demonstrar, a partir do final de 2009.” (MARSIGLIA & MARTINS, 2015, p.6).

<sup>16</sup> Para maiores esclarecimentos consultar: <<http://www.fae.unicamp.br/dermeval/index2.html>>.



pedagogia histórico-crítica, tendo em vista a realidade e possibilidades de uma formulação curricular que tenha como horizonte a formação para a escola da transição.

Considerando o grau de desenvolvimento da proposição pedagógica histórico-crítica no quadro das ideias pedagógicas, seu caráter contra-hegemônico e a reconhecida importância que a obra de Dermeval Saviani ocupa no contexto educacional brasileiro **buscamos investigar** a existência de uma concepção de currículo na obra deste autor, principalmente nos textos que versam sobre a pedagogia histórico-crítica, a qual uma vez constatada, por meio da leitura preliminar da referida obra, buscamos identificar o grau de desenvolvimento desta concepção de currículo e quais as contribuições (possibilidades) e os limites<sup>17</sup> (realidade) para pensarmos o currículo da educação básica tendo em vista a formação necessária à transição. Diante deste problema, levantamos as seguintes **hipóteses**:

- 1) Existe na obra de Dermeval Saviani elaborações acerca de uma concepção de currículo, que indicam possibilidades reais<sup>18</sup> para pensarmos o currículo da educação básica, objetivando a formação necessária à transição para o socialismo haja vista que esta se situa no campo das teorias educacionais críticas, de base teórica materialista histórica dialética, cuja tarefa é superar tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não-críticas) como a impotência (decorrente das teorias crítico-reprodutivistas) das teorias educacionais;
- 2) Possivelmente a obra de Dermeval Saviani contribui para que a discussão acerca do currículo da escola básica avance, pois, para a análise do fenômeno educacional, o autor, vem historicamente considerando as questões relativas à filosofia da educação, estrutura e política educacional, história da educação e teoria pedagógica.

Para alcançar o objetivo proposto, nos valem da teoria materialista histórico dialética, pois esta nos oferece maiores possibilidades de apreender o real com radicalidade<sup>19</sup>, se

---

<sup>17</sup> De saída, vale salientar que Dermeval Saviani não se propôs a desenvolver uma teoria do currículo, nem mesmo é um especialista em currículo. Portanto, os limites que poderão ser identificados por esta tese não deverão ser interpretados como limites de Dermeval Saviani ou de sua obra, mas lacunas na produção do conhecimento sobre currículo no campo marxista.

<sup>18</sup> “[...] por possibilidade, entendemos as formações materiais, propriedades, estados, que não existem na realidade, mas que podem manifestar-se em decorrência da capacidade das coisas materiais (da matéria) de passar umas nas outras.” (CHEPTULIN, 2004, p.338) “Chamamos de reais as possibilidades que são condicionadas pelos aspectos e ligações necessários, pelas leis do funcionamento e do desenvolvimento do objeto [...] por] ligações e relações que se repetem e se produzem necessariamente em condições determinadas [...]” (CHEPTULIN, 2004, pp.341-342).

<sup>19</sup> A respeito disto ver Saviani (2004). O autor afirma que, uma reflexão para ser filosófica, deve responder a três requisitos – a radicalidade, o rigor e a globalidade.

constituindo num instrumento teórico para explicarmos a realidade e enfrentarmos as problemáticas que esta nos coloca, visto que,

[...] leva à produção de um conhecimento que não é especulativo porque parte do e se refere ao real, ao mundo tal como ele é, e não é um conhecimento contemplativo exatamente porque, ao referir-se ao real, pressupõe, exige, implica a possibilidade de transformar o real. Daí a noção de que o conhecimento científico envolve ‘teoria’ e práxis’ [...] (ANDERY et. al., 2004, p.414).

Reconhecemos neste parâmetro teórico metodológico, conforme assinala Frigotto (1999), uma postura, uma concepção de mundo, que permite uma apreensão radical da realidade e, uma práxis, isto é, unidade entre teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica.

O materialismo histórico dialético funda-se na concepção de que existe uma realidade objetiva independente do pensamento e das ideias. Assim, o método deve nos auxiliar a captar o movimento real e elevá-lo ao nível do pensamento de maneira que consigamos entender as relações entre as partes e o todo, tendo em vista a totalidade, a contradição, o modo de produção, a luta de classes. Por outro lado, implica tomar o objeto de análise como parte de uma totalidade histórica que o constitui, onde se estabelecem as mediações entre o campo da particularidade e sua relação com uma determinada universalidade.

O cerne do procedimento metodológico diz respeito à construção, no pensamento, do desenvolvimento das contradições presentes na prática, incluindo suas possibilidades de superação (FREITAS, 1995, p.71).

Porém, para que se concretize a apropriação dos elementos que nos possibilitarão elaborar uma resposta ao problema delimitado, é necessário definir formas de apropriação, que nos permitam sair do todo caótico em direção ao concreto-pensado, ou seja, que nos auxilie na destruição do mundo da pseudoconcreticidade<sup>20</sup>. Estas formas de apropriação são sistematizadas em forma de categorias, ou seja, são graus de desenvolvimento do conhecimento sobre algo, que precisamos capturar por meio da atividade científica, para responder a uma questão concreta. Neste estudo nos valem das categorias *realidade*, *necessidade*, *possibilidade* que guiam nosso pensamento no sentido da busca teleológica do conhecimento para a humanidade; e categorias - *trato com o conhecimento*, *organização escolar e normatização escolar* – que expressam articuladamente uma concepção curricular

---

<sup>20</sup> O mundo da pseudoconcreticidade apresenta-se como o “[...] complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural” (KOSIK, 2002, p.15).

(COLETIVO DE AUTORES, 1992), e dizem respeito ao objetivo imediato do estudo, que tem relação com a característica da fonte investigada.

No que diz respeito à categoria da possibilidade, esta está sempre em relação à realidade, que a tenciona. O par dialético realidade/possibilidade enquanto instrumento do pensamento para a apropriação do real, se localiza na necessidade humana de conhecer para transformar. A utilização destas categorias nos permite verificar o movimento, no real, das possibilidades de outra realidade, qualitativamente diferente, vir a se objetivar. Do ponto de vista do materialismo dialético, “[...] a realidade é o que existe realmente e a possibilidade é o que pode produzir-se quando as condições são propícias”, (CHEPTULIN, 2004, p.338). O conteúdo desta categoria deve se dar a partir da *história* que fornecerá os elementos explicativos para as categorias empíricas, as quais tencionadas e confrontadas nos ajudarão na elaboração de uma nova síntese, um novo grau de sistematização do conhecimento científico acerca do currículo da escola básica.

Para responder o problema proposto e chegar ao objetivo definido foi necessário percorrer os seguintes passos: *Identificar as fontes; Definir os critérios para seleção da amostra a ser analisada; Reunir as fontes selecionadas e elaborar um instrumento de análise; Analisar e realizar sínteses acerca das categorias investigadas; Desenvolver entrevista semi-estruturada com o autor estudado e discutir as possibilidades de enfrentamento das problemáticas* no campo do currículo da educação básica apresentadas pela teoria pedagógica histórico-crítica, levantando novas necessidades e hipóteses.

No Capítulo 1 buscamos explicitar a trajetória de Dermeval Saviani no quadro das ideias pedagógicas contra-hegemônicas, recuperando elementos fundantes da Pedagogia Histórico-Crítica (projeto histórico, concepções de ser humano, teoria do conhecimento, educação e trabalho educativo) sintetizadas a partir do conjunto de sua obra, que demonstram que seu estudo sistemático pode trazer contribuições ao debate do currículo.

No Capítulo 2 há uma caracterização da obra de Dermeval Saviani, a partir da qual foram identificadas quatro grandes áreas que a sustentam: a filosofia, a história, a política e a teoria pedagógica. Dada esta caracterização se explicita o quadro teórico de referência para análise, as categorias, os critérios de seleção da amostra de textos, livros e artigos para análise.

O Capítulo 3 é dedicado a investigar e sistematizar as contribuições teóricas das quatro grandes áreas identificadas em sua obra, que defendemos, coloca a proposição histórico-crítica de currículo em um patamar superior, uma vez que articulados, os elementos filosóficos, políticos, históricos e pedagógicos, superam a visão idealista, fragmentada e esvaziada da

concepção de currículo hegemônica no marco multiculturalista (conforme já apresentamos a crítica anteriormente).

O Capítulo 4 explicita o aprofundamento das categorias da prática acerca do currículo a partir da obra de Dermeval Saviani. Buscamos discutir os elementos que compõem a dinâmica curricular na perspectiva de contribuir com a definição do tipo de conhecimento, princípios para seleção do conhecimento e para seu trato metodológico, a organização do conhecimento ao longo dos níveis de ensino a partir de um eixo curricular claro que expressam uma perspectiva de dinâmica curricular histórico-crítica.

Nas considerações finais, situamos a relevância da obra de Dermeval Saviani, com destaque para as elaborações acerca da teoria pedagógica histórico-crítica, no contexto de aprofundamento da crise do capital e da luta de classes no Brasil e no mundo. Retomamos as hipóteses que guiaram a pesquisa, e defendemos nossa tese apontando novas necessidades para o aprofundamento de questões referentes ao currículo na perspectiva histórico-crítica.

## **CAPÍTULO 1 - DERMEVAL SAVIANI NO QUADRO DAS IDEIAS PEDAGÓGICAS BRASILEIRAS: A CRÍTICA DA EDUCAÇÃO BURGUESA E OS FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

Neste capítulo trataremos da relevância do trabalho de Dermeval Saviani para a educação brasileira, especialmente, para pensarmos o currículo na perspectiva histórico-crítica. Para tanto, recuperamos brevemente a trajetória do autor, bem como seu posicionamento no quadro das ideias pedagógicas no Brasil na década de 1980 com a proposição pedagógica histórico-crítica. Na sequência, sintetizamos os pontos centrais da formulação pedagógica histórico-crítica, com destaque para a concepção de ser humano, projeto histórico, teoria do conhecimento, concepção de escola e trabalho educativo que a sustentam, de forma a preparar a análise da contribuição teórica do autor para o debate acerca do currículo da educação básica.

### **1.1. DERMEVAL SAVIANI: UM BREVE RESGATE DE SUA TRAJETÓRIA**

Desenvolvemos este tópico baseando-nos: na cronologia publicada no livro “Dermeval Saviani: pesquisador, professor e educador”, organizado por Diana Gonçalves Vidal (2011) da Coleção Perfis da Educação; nas informações disponibilizadas no currículo na plataforma Lattes/CNPq do autor, na sua autobiografia<sup>21</sup>, bem como na fala realizada pelo mesmo no evento “Pedagogia histórico-crítica: 30 anos”, que ocorreu de 15 a 17 de dezembro de 2009 na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), campus Araraquara<sup>22</sup>.

Conforme informações levantadas nas fontes citadas, Dermeval Saviani nasceu em Santo Antônio de Posse, interior de São Paulo, em 25 de dezembro de 1943, sendo registrado posteriormente em 03 de fevereiro de 1944. Em 1948 migrou com a família para a cidade de São Paulo, onde frequentou o curso primário no Grupo Escolar de Vila Invernada de 1951 a 1954. Realizou sua formação secundária em escolas seminaristas (Seminários Nossa Senhora da Conceição em Cuiabá, e Coração Eucarístico de Campo Grande em Campo Grande). Conforme relata o próprio autor, a passagem pelo seminário teve um papel fundamental na sua formação, pois “[...] propiciava as condições mínimas de ambiente, hábito e disciplina para o estudo, vale dizer, para o trabalho intelectual. [...] para pouco mais de três horas de aula (descontado o intervalo), havia cinco horas [diárias] de estudo.” (SAVIANI, autobiografia, s/d).

---

<sup>21</sup> Disponível em <<http://www.fae.unicamp.br/dermeval/auto.html>>, acesso em 15/01/2014.

<sup>22</sup> Tal intervenção encontra-se publicada no livro “Pedagogia histórico-crítica: 30 anos”, organizado por Ana Carolina Galvão Marsiglia (2011a).

A formação filosófica teve início no Seminário Maior (Seminário Central de Aparecida do Norte) em 1962, sendo adensada pelo ingresso no curso de Filosofia da Faculdade Salesiana de Filosofia, Ciências e Letras de Lorena em 1963. Em 1964 retornou à cidade de São Paulo e transferiu o curso de Filosofia para a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), onde se graduou em 1966. No período, associou os estudos à militância estudantil e ao trabalho no Banco Bandeirantes do Comércio e no Banco do Estado de São Paulo.

Em 1967, iniciou oficialmente sua atividade docente no curso de Pedagogia da PUC-SP na área de Fundamentos Filosóficos da Educação. Concomitantemente, lecionava filosofia e história da arte para o ensino clássico e científico no Colégio Estadual Professor Ataliba de Oliveira, e história e filosofia da educação para o Curso Normal do Colégio Sion. Doutorou-se em 1971 na área de filosofia da educação na PUC-SP, passando a trabalhar também na Pós-Graduação a partir de 1972, nos Programas de Pós-Graduação em Filosofia da Educação da Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP e da PUC-SP. Em 1978 iniciou a coordenação dos Programas de Mestrado em Filosofia da Educação e Doutorado em Educação na PUC-SP.

Em 1986 obteve o título de livre-docente em História da Educação, e, posteriormente, em 1994-1995, passou por período de estágio sênior na Itália. Em 1990 foi aprovado no Concurso Público de Professor Adjunto de História da Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), e em 1993 foi aprovado no Concurso Público de Professor Titular de História da Educação na mesma universidade. No início dos anos de 1980 participou da criação da ANDE (Associação Nacional de Educação) e da publicação da Revista da ANDE. Foi membro do Conselho Estadual de Educação de São Paulo de agosto de 1984 a julho de 1987, coordenador do Comitê de Educação no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e coordenador de pós-graduação na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), PUC-SP e UNICAMP. Como prêmio foi condecorado com a Medalha do Mérito Educacional do Ministério da Educação (MEC) e recebeu da UNICAMP o Prêmio Zeferino Vaz de Produção Científica. Recebeu dois Prêmios Jabuti, o primeiro em 2008 na categoria Educação, Psicologia e Psicanálise com a obra “História das Ideias Pedagógicas no Brasil”, e o segundo em 2014 com a obra “Aberturas para História da Educação”. Atualmente é professor aposentado e emérito da UNICAMP, pesquisador emérito do CNPq e coordenador geral do Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" (HISTEDBR)<sup>23</sup>.

---

<sup>23</sup> Não é objetivo deste trabalho tratar de maneira pormenorizada da trajetória do autor. Outros trabalhos o fazem, como: Silva Júnior (1994); Garcia (2002) e Vidal (2011). Há também o estudo de doutorado de Cláudia de Carvalho Cosmo, que investiga a contribuição de Saviani enquanto intelectual à organização do meio acadêmico brasileiro em desenvolvimento no PPPGE da UFSCar.

Na mesa de encerramento do Seminário “Pedagogia histórico-crítica: 30 anos”, realizado em 2009 na UNESP/Araraquara<sup>24</sup>, Saviani apresentou os antecedentes, situou a origem e indicou alguns aspectos do desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica até aquele momento. Destacamos a passagem em que ele dissertou sobre seu trabalho no ensino médio, afirmando: “Minhas aulas no nível médio operavam como uma espécie de laboratório para as reflexões e investigações que eu vinha desenvolvendo como professor na universidade” (SAVIANI, 2011, p.197). Tal destaque justifica-se, pois, conforme Saviani (2011), os antecedentes da pedagogia histórico-crítica remontam às suas primeiras preocupações sistemáticas com a educação, o que ocorreu no início de sua carreira docente em 1967, ocasião em que, conforme já mencionamos, Saviani atuava simultaneamente como professor do ensino superior na PUC-SP, e como professor do ensino médio no Colégio Estadual Professor Ataliba de Oliveira, periferia de São Paulo, e no Curso Normal do Colégio Sion, colégio de elite de São Paulo.

Saviani (2011) comenta que iniciou seu trabalho no colégio estadual explicando sua concepção pedagógica e o seu modo de proceder como professor, que tendo como princípios a liberdade e a responsabilidade, mesmo sem cobrar e proibir, as decisões tomadas tinham que ser cumpridas. O trabalho se desenvolveu de forma satisfatória e entusiasmada e contou com plena adesão dos alunos. Aqueles que não assistiam às aulas tinham que arcar com as consequências de suas escolhas, responsabilizar-se por elas.

No segundo semestre iniciou seu trabalho no Colégio Sion (particular) baseado nos mesmos princípios e acordos feitos no Colégio Estadual Professor Ataliba de Oliveira - liberdade e responsabilidade. Porém, neste colégio as alunas se debruçavam sobre a janela e apreciavam o movimento da rua enquanto outras conversavam. Saviani comenta que a displicência era tanta que até mesmo ele que costumava ser tranquilo, um dia irritou-se, deu um murro na mesa, e disse às estudantes que elas não passavam de burguesas reacionárias que não queriam nada com nada. Diante do espanto das alunas orientou que se reunissem em grupos para discutirem a frase que havia proferido. Com o seu auxílio e a partir do que haviam estudado na disciplina de história as alunas foram chegando ao entendimento da frase, o que possibilitou que Saviani introduzisse o conceito sociológico e político de reacionário. Depois deste ocorrido as alunas passaram a estabelecer outra relação com o professor e as aulas passaram a transcorrer de forma produtiva.

---

<sup>24</sup> Intervenção publicada no livro “Pedagogia histórico-crítica: 30 anos”, organizado por Marsiglia (2011a).

Refletindo sobre essa situação, esbocei minha primeira contraposição a Dewey<sup>25</sup> que descrevi no Memorial redigido para o concurso de professor titular da Universidade Estadual de Campinas [...] 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, 2011, pp.200-201).

Outra passagem citada por Saviani durante o trabalho no Colégio Sion, diz respeito ao dia em que possuía um plano e cronograma de aula, mas as alunas chegaram à escola querendo discutir o “III Festival de Música Popular Brasileira” de 1967. O professor concordou em discutir o festival, mas não perdeu de vista o tema da aula “O homem como ser condicionado”. Em grupo discutiram e cumpriram o pretendido a partir da letra da música “Alegria, alegria”, de Caetano Veloso, classificada em quarto lugar no festival. Desse fato Saviani explica ter concluído que se fosse um professor tradicional teria se negado a discutir o festival, diria que a escola não é lugar de lazer. Por outro lado, se fosse um professor escola novista, teria achado ótima a sugestão das alunas e as teria deixado discutir o festival a vontade, não se importando com o conteúdo discutido. Entretanto, sua reação colocou-o além dessas duas correntes pedagógicas, pois o ele não deixou de considerar o interesse das alunas e, ao mesmo tempo, não perdeu de vista o objetivo da aula, “[...] tendo ajustado os procedimentos sem abrir mão da finalidade que guiava a programação da disciplina [...]” Esta experiência já trazia elementos que convergiam na direção da proposição pedagógica histórico-crítica, que supera por incorporação as pedagogias tradicional e nova. (SAVIANI, 2011, p.204)

Em minha carreira docente procurei, na medida do possível, articular organicamente teoria e prática como forma concreta de realizar a tão propalada indissociabilidade entre ensino e pesquisa. Assim é que os textos de apoio para seminários elaborados para a cadeira de filosofia da educação procuravam responder a uma carência detectada na militância estudantil, no que diz respeito ao conhecimento da realidade brasileira, carência essa que fazia com que o movimento estudantil ficasse marcando passo em torno de palavras de ordem que resultavam abstratas em face da situação real em que se procurava agir. [...] urgia assumir a tarefa – e eu me propunha a enfrentar esse desafio – de se debruçar sobre as questões da nossa realidade, tentando atingir um certo nível teórico de aprofundamento que permitisse compreendê-las adequadamente. (SAVIANI, autobiografia, s/d).

Se até então o educador havia realizado um esforço individual neste sentido, ao assumir em 1978 a primeira turma de Doutorado em Educação na PUC/SP instaurou-se um processo coletivo de elaboração teórica acerca da pedagogia histórico-crítica. Eram 11 doutorandos,

---

<sup>25</sup> John Dewey (1859-1952), filósofo norte-americano vinculado ao pragmatismo, que inspirou o movimento da Escola Nova no Brasil.



formalmente orientados por Saviani, dentre os quais: Carlos Roberto Jamil Cury, Neidson Rodrigues, Luís Antônio Cunha, Guiomar Namó de Mello, Paolo Nosella, Betty Oliveira, Miriam Warde e Osmar Fávero. Saviani explica que o problema central deste grupo era a superação do crítico-reprodutivismo, tendo a contradição como categoria-chave, a fim de demonstrar como as outras categorias subordinam-se a ela: “[...] mesmo o aspecto reprodutor da educação é contraditório e não mecânico. [...] Começava-se a tentar descobrir coletivamente formas de analisar a educação, mantendo presente a necessidade de criar alternativas e não apenas fazer a crítica do existente.” (SAVIANI, 2008a, p.71).

Construindo teoria e agindo politicamente, Dermeval Saviani marcou, em especial os anos 80 da educação brasileira, por seus textos, por suas falas e pela multiplicidade de suas ações institucionais. [...] Da aproximação entre sociedade civil e sociedade política, promovida pelo educador brasileiro, resultaram ou renasceram programas de pós-graduação em Educação, como os da UFSCar, PUC-SP e da UNICAMP; movimentos de massa dos educadores, como as Conferências Brasileiras de Educação; projetos de lei, como a LDB; novas aberturas para o fomento à pesquisa e a pós-graduação em Educação, como em sua passagem pelo CNPq; clarividência e consistência, como em suas intervenções no Conselho Estadual de Educação de São Paulo [...] (SILVA JÚNIOR, 2002, p.73-74).

Esta breve recuperação de passagens da trajetória de Saviani permite-nos elucidar a estreita relação de suas elaborações com a realidade concreta, vez que muitas delas demandam da sua atividade como professor, militante, intelectual, buscando responder às necessidades educacionais de sua época. Vejamos agora como sua obra se situa historicamente no quadro das ideias pedagógicas contra-hegemônicas.

## 1.2. DERMEVAL SAVIANI NO QUADRO DAS IDEIAS PEDAGÓGICAS CONTRA-HEGEMÔNICAS DA DÉCADA DE 1980: A TEORIA PEDAGÓGICA HISTÓRICO-CRÍTICA

Conforme demonstrou a síntese realizada pelo próprio autor na obra “História das ideias pedagógicas no Brasil”, (SAVIANI, 2007a), o que se produz no campo das ideias pedagógicas<sup>26</sup> encontra explicações no movimento das relações de produção material da existência. Destarte, nos valem desta obra para recapitular brevemente o período histórico em que foram formuladas as bases da teoria pedagógica histórico-crítica, que se situa no bojo dos ensaios

---

<sup>26</sup> “Por *ideias pedagógicas* entendo as ideias educacionais, não em si mesmas, mas na forma como se encarnam no movimento real da educação, orientando e, mais do que isso, constituindo a própria substância da prática educativa.” (SAVIANI, 2007a, p.6 – grifo do autor).

contra-hegemônicos das pedagogias críticas que buscavam orientar a prática educativa na década de 1980-1991.

No período que antecedeu a década de 1980 (1969-1980) a pedagogia tecnicista, a concepção analítica e a visão crítico-reprodutivista destacaram-se no âmbito das ideias pedagógicas. Tais proposições foram desenvolvidas sobre a base de: um processo de industrialização e crescimento da urbanização; período de transição entre o tipo de estado, as formas de estado e o regime político; abandono da independência e soberania para uma doutrina de interdependência; golpe militar de 1964 e o ajuste da ideologia política ao modelo econômico; e por fim a concepção produtivista da educação com base na teoria do capital humano, incorporando os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade.

Durante o regime militar a concepção produtivista da educação se caracterizou e também neste período foram feitos os primeiros ensaios contrários a essa concepção. Ao recuperar o lema positivista “ordem e progresso” que se metamorfoseou em “segurança e desenvolvimento”, Saviani (2007a) destaca as características deste período, a saber: a adoção do modelo econômico associado-dependente; o aumento de empresas internacionais estreitando os laços com os EUA; a demanda de preparação de mão de obra para essas empresas; meta de elevação da produtividade do sistema escolar que levou a adequação do modelo organizacional no campo da educação; as ideias relacionadas à organização racional do trabalho (taylorismo, fordismo), ao enfoque sistêmico ao controle do comportamento (behaviorismo). Desde então, os organismos internacionais<sup>27</sup> já tinham um papel hegemônico ditando regras e orientando os rumos da educação na América Latina. O empenho dos principais autores que formulavam a concepção produtivista da educação era transpor a forma de classificação para o campo educacional “[...] no espírito, portanto, do “behaviorismo” que busca tratar o ser humano como um organismo, enfocando sua forma de reagir ao meio ambiente natural, isto é, seu comportamento e não a sua consciência” (SAVIANI, 2007a, p.371).

Neste quadro, um destaque para o papel ocupado por Valnir Chagas que, entre 1962 e 1976, quando membro do Conselho Federal de Educação (CFE), elaborou praticamente todos os pareceres importantes relativos às reformas do ensino, ao curso de pedagogia, assim como as licenciaturas e formação e professores de modo geral. Saviani sintetiza:

[...] Valnir exerceu em plenitude a função intelectual de expressar em termos universais, numa linguagem asséptica, objetiva e neutra, a visão, para fins

---

<sup>27</sup> Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL); Organização dos Estados Americanos (OEA); Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); Organização das Nações Unidas (ONU); Organização Internacional do Trabalho (OIT) e Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura (FAO).

pedagógicos, do grupo que ascendeu ao poder com o golpe militar de 1964 (SAVIANI, 2007a, p.379).

No bojo desse modelo econômico do capitalismo de mercado associado dependente, a concepção produtivista da educação (pedagogia tecnicista e concepção analítica) predominou no âmbito das proposições pedagógicas. A *pedagogia tecnicista* tinha como elementos centrais: a organização racional dos meios; professor e aluno ocupando posição secundária no processo educativo; concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas, supostamente, neutros, objetivos e imparciais. No contexto teórico, a equalização social é identificada com o equilíbrio do sistema, cabendo à educação proporcionar um eficiente treinamento para a execução das múltiplas tarefas demandadas continuamente pelo sistema social.

Com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorre no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. [...] ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre a escola e o processo produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas mediações (SAVIANI, 2007a, pp.381-383).

De acordo com Saviani (2007a), embora a *concepção analítica* da filosofia da educação tenha se desenvolvido paralelamente a pedagogia tecnicista, não se pode afirmar que uma se inspira na outra. A afinidade entre as duas baseia-se nos mesmos pressupostos filosóficos da objetividade, racionalidade e neutralidade colocados como condição de cientificidade. Porém, a concepção analítica não tem como objetivo a realidade, mas sim a linguagem que se profere da realidade.

De acordo com Saviani não cabe superestimar a importância da concepção analítica no contexto da educação brasileira, uma vez que sua influência, em termos específicos, resultou bastante restrita. Naquilo que é próprio dela tem havido uma oscilação entre o hermetismo e a redundância. (IDEM, p.391).

Saviani (2007a) explica que em contraposição a concepção produtivista da educação, atrelada à manutenção do capital, surgiram os estudos *crítico-reprodutivistas* que faziam a crítica à educação hegemônica, pondo em evidência as funções reais da política educacional da época<sup>28</sup>. As principais formulações tinham referência na “teoria do sistema de ensino enquanto

---

<sup>28</sup> Sobre as contestações da década de 1980 que impulsionaram o aparecimento das “pedagogias de esquerda”, vale destacar que esse período teve a peculiaridade de que todas as teorias que se contrapunham à pedagogia tecnicista se colocavam como oposição, inclusive teorias como o construtivismo, participe das pedagogias do “aprender a

violência simbólica<sup>29</sup>”, na “teoria da escola enquanto aparelho ideológico do estado<sup>30</sup>” e na “teoria da escola dualista<sup>31</sup>”. Em síntese,

Inspirada nessas teorias, boa parte dos intelectuais voltados para a educação brasileira empenharam-se na denúncia sistemática da utilização da educação por parte dos setores dominantes [...] Portanto, o mérito da tendência crítico-reprodutivista foi dar sustentação teórica para a resistência ao autoritarismo, para a crítica a pedagogia tecnicista e para desmistificar a crença, bastante comum entre os educadores, na autonomia da educação em face as relações sociais [...] A visão crítico-reprodutivista desempenhou, pois, um papel importante na década de 1970. Suas análises constituíram-se em armas teóricas utilizadas para fustigar a política educacional do regime militar, que era uma política de ajustamento da escola utilizada como instrumento de controle da sociedade visando a perpetuar as relações de dominação vigentes (SAVIANI, 2007a, pp.395-397).

Esta breve recapitulação do período histórico que trouxe à tona a crítica à concepção de educação burguesa auxilia-nos a entender em que conjuntura foram elaborados os ensaios contra-hegemônicos que marcaram a década de 1980. Ao recuperar o contexto de organização e mobilização do campo educacional no período, como expressão da exigência de reorientação da prática educativa, Saviani (2007a) ressalta que do ponto de vista da organização do campo educacional, a década de 1980 foi uma das mais fecundas de nossa história. Esta década foi precedida pela fundação de entidades que visavam congregar educadores independentemente de sua vinculação profissional, como: a Associação Nacional de Educação (ANDE) em 1979; Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) em 1977; Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) em 1978. Além disto, a década de 1980 foi inaugurada com a constituição de associações que “[...] depois foram transformadas em sindicatos, aglutinando, em âmbito nacional, os professores dos diferentes níveis de ensino e os especialistas nas diversas habilitações pedagógicas<sup>32</sup>” (SAVIANI, 2007a, p.401).

---

aprender”, consolidadas a partir da década de 1990, as quais Saviani não inclui nas pedagogias contra-hegemônicas. Afinal, embora se contrapusessem ao tecnicismo, estas ‘pedagogias ativas’ não questionavam a estrutura socioeconômica, encarando a educação como autônoma.

<sup>29</sup> A teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica focalizava a análise da ação pedagógica institucionalizada, no sistema escolar; explicando a ação pedagógica como imposição arbitrária da cultura dos grupos ou classes dominantes aos grupos dominados (SAVIANI, 2007a).

<sup>30</sup> A teoria da escola enquanto aparelho ideológico do Estado (AIE) – considerando as diferentes modalidades de AIE, Althusser conclui que o AIE escolar se converteu, no capitalismo, em aparelho ideológico dominante, ou seja, a escola tornou-se o instrumento mais acabado de reprodução das relações de produção capitalistas (SAVIANI, 2007a).

<sup>31</sup> A teoria da escola dualista – a função da precípua da escola é a inculcação da ideologia burguesa feita de duas formas explicitando a ideologia burguesa e sonhando e disfarçando a ideologia proletária. A escola é entendida como aparelho ideológico da burguesia e a serviço de seus interesses (SAVIANI, 2007a).

<sup>32</sup> “A partir do final dos anos de 1970, as entidades de professores das escolas públicas de 1º e 2º graus vão filiando-se à Confederação de Professores do Brasil (CPB), chegando, em 1986, a 29 associações estaduais filiadas. No congresso realizado em janeiro de 1989, foi aprovada a mudança do nome de CPB para Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE). E, no ano seguinte, a ela foram incorporadas a Confederação Nacional

Saviani explica que embora marcada por problemas e contradições, a década de 1980 contou com um vigoroso movimento organizativo-sindical. O autor assinala que a organização dos profissionais da educação neste período se deu em dois vetores:

[...] aquele caracterizado pela preocupação com o significado social e político da educação, do qual decorre a busca de uma escola pública de qualidade, aberta a toda a população e voltada precipuamente para as necessidades da maioria, isto é, a classe trabalhadora; e outro marcado pela preocupação com o aspecto econômico-corporativo, portanto, de caráter reivindicativo, cuja expressão mais saliente é dada pelo fenômeno das greves que eclodiram a partir do final dos anos de 1970 e se repetiram em ritmo, frequência e duração crescentes ao longo da década de 1980 (SAVIANI, 2007a, p.402).

O primeiro vetor era representado pelas entidades de cunho acadêmico-científico, voltadas para a produção, discussão, divulgação e formulação de propostas para uma educação pública de qualidade. Nesse campo “[...] situam-se ANDE e CEDES, com suas respectivas revistas, e a ANPED, com suas Reuniões Anuais. Essas três entidades reuniram-se para organizar conjuntamente as Conferências Brasileiras de Educação (CBEs)<sup>33</sup> [...]”, (SAVIANI, 2007a, p. 402). O segundo vetor era protagonizado pelas entidades sindicais dos diferentes estados do país, articulados em âmbito nacional pela CNTE e ANDES. Deste modo, além de um vigoroso movimento organizativo-sindical, a década de 1980 foi marcada por uma ampliação significativa da produção acadêmico-científica, “[...] amplamente divulgada por cerca de sessenta revistas de educação surgidas nesse período e por grande quantidade de livros [...] o que] lhe possibilitou a conquista do respeito e reconhecimento da comunidade científica [...]”. (SAVIANI, 2007a, p.405). Sintetizando o contexto em que se deram as formulações pedagógicas “contra-hegemônicas”, Saviani afirma:

O processo de abertura democrática; a ascensão às prefeituras e aos governos estaduais de candidatos pertencentes a partidos de oposição ao governo militar; a campanha reivindicando eleições diretas para presidente da República; a transição para um governo civil em nível federal; a organização e mobilização dos educadores; as conferências brasileiras de educação; a

---

de Funcionários de escolas Públicas (CONAFEP), a Federação Nacional de Supervisores Educacionais (FENASE) e a Federação Nacional de Orientadores Educacionais (FENOE). Com isso, ascendeu a dois milhões o número de profissionais da educação (professores, especialistas e funcionários das escolas públicas de 1º e 2º graus) representados pela CNTE. Os professores do ensino superior seguiram o mesmo caminho. No final da década de 1970, foram sendo criadas, em cada instituição, as respectivas associações de docentes. E em 1981, no Congresso Nacional de Docentes do Ensino Superior, foi fundada a Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES), com a participação de 67 associações de professores de instituições de nível superior. [...] Após a Constituição de 1988, que retirou a restrição à sindicalização de funcionários públicos, a tendência dessas entidades foi transformar-se em sindicatos, filiando-se, por sua vez, a uma central nacional, via de regra, a Central Única dos Trabalhadores (CUT).” (SAVIANI, 2007, pp.401-402).

<sup>33</sup> A primeira CBE foi realizada em 1980, “[...] sendo seguida por outras cinco, ocorridas em 1982, 1984, 1986, 1988 e 1991. A simples menção dos temas centrais de cada uma delas já permite evidenciar o tipo de preocupação que as norteava: I CBE: A política educacional; II CBE: Educação: perspectiva na democratização da sociedade; III CBE: Da crítica às propostas de ação; IV CBE: A educação e a Constituinte; V CBE: A lei de diretrizes e bases da educação nacional; VI CBE: Política nacional de educação.” (SAVIANI, 2007a, pp.402-403).

produção científica crítica desenvolvida nos programas de pós-graduação em educação; o incremento da circulação de ideias pedagógicas propiciado pela criação de novos veículos. Eis aí um conjunto privilegiado para a emersão de propostas pedagógicas contra-hegemônicas (SAVIANI, 2007a, p.411).

Entretanto, o autor destaca dois fatores limitativos neste contexto de proposição das pedagogias “contra-hegemônicas”: o caráter de transição democrática que abriu as portas para o retorno da conciliação pelo alto, visando à manutenção da ordem socioeconômica vigente e camuflando os antagonismos entre classes sociais distintas; e a heterogeneidade dos participantes e das próprias propostas.

Nesse contexto as ideias pedagógicas contra-hegemônicas também continham certa ambiguidade e, de qualquer modo, revestiam-se de uma heterogeneidade que ia desde os liberais progressistas até os radicais anarquistas, passando pela concepção libertadora e por uma preocupação com uma fundamentação marxista. Assim, parece apropriado considerar, como Snyders, que, se há uma denominação que poderia abranger o conjunto das propostas contra-hegemônicas, seria a expressão ‘pedagogias de esquerda’ e não ‘pedagogia marxista ou revolucionária’: uma pedagogia ‘de esquerda’, com toda a vagueza ‘que o termo comporta, e também com todas as esperanças de entendimento, de união de que o termo está carregado’ (SNYDERS, 1974, p.193). *Grosso modo*, poderíamos agrupar as propostas em duas modalidades: uma, centrada no saber do povo e na autonomia de suas organizações, preconizava uma educação autônoma e, até certo ponto, à margem da estrutura escolar [...]; outra, que se pautava pela centralidade da educação escolar, valorizando o acesso das camadas populares ao conhecimento sistematizado (SAVIANI, 2007a, pp.412-413).

Dentre as pedagogias contra-hegemônicas vinculam-se à primeira tendência as Pedagogias da ‘educação popular’ e Pedagogias da prática; e à segunda tendência a Pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Pedagogia histórico-crítica. Não é objetivo deste trabalho tratar de cada uma destas proposições pedagógicas, mas deixar claro que a formulação pedagógica histórico-crítica se deu no quadro de efervescência dessas ideias pedagógicas contra-hegemônicas na década de 1980 no Brasil, conforme reitera o próprio autor:

Os estudos que compõem este volume [refere-se ao livro “Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações”] se inserem no contexto dos debates pedagógicos que se travaram com razoável intensidade ao longo da década de 1980. Tais debates expressavam a hegemonia do pensamento progressista, isto é, das ideias de esquerda, não certamente no âmbito da prática educativa mas seguramente no campo das discussões teóricas. E, em nível do pensamento de esquerda, o marxismo constitui, sem dúvida, a manifestação mais vigorosa. Nessas circunstâncias, configurou-se uma espécie de ‘moda marxista’ que motivou várias das adesões ao marxismo no campo educacional. Lutando contra todas as formas de modismo pedagógico, confrontei-me, então, com o modismo marxista que implica uma adesão acrítica e, por vezes, sectária, a esta corrente do pensamento. Situei-me, pois, explicitamente no terreno do materialismo histórico, afirmando-o como base

teórica de minha concepção educacional contra as interpretações reducionistas e dogmáticas que a moda estimulava. (SAVIANI, 2008a, Prefácio à 4ª edição).

A pedagogia histórico-crítica foi formulada para responder a um problema concreto – superar tanto o poder ilusório da educação burguesa, quanto a impotência das análises críticas à educação burguesa. Como explicitado no terceiro capítulo do livro “Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações<sup>34</sup>”, ao situar a pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da educação brasileira, a pedagogia histórico-crítica foi tomando corpo à medida que foi se diferenciando das concepções críticas da educação, ao passo que procurou articular um tipo de orientação pedagógica que fosse *crítica sem ser reprodutivista*. O autor localiza a concepção crítico-reprodutivista historicamente, a partir das consequências do movimento de jovens de maio de 1968, que pretendia fazer a revolução social pela revolução cultural, tendo suas manifestações mais fortes na França, mas repercutindo em diversos países, dentre os quais o Brasil. Esclarece que tal movimento chegou a ameaçar a ordem constituída na França, porém a crise foi contornada, tendo a exacerbação do autoritarismo tecnocrático como consequência. No Brasil não foi diferente, a tomada das escolas pelo movimento estudantil expressou a tentativa de revolucionar a sociedade pela via da reforma cultural, prevalecendo, porém, o autoritarismo tecnocrático com o agravante da repressão militar. Feito esta contextualização explica:

Ora, as teorias crítico-reprodutivistas são elaboradas tendo presente o fracasso do movimento de maio de 1968. Buscam, pois, pôr em evidência a impossibilidade de se fazer uma revolução social pela revolução cultural. No fundo, os reprodutivistas raciocinam mais ou menos nos seguintes termos: tal movimento fracassou e nem podia ser diferente. Com efeito, a cultura (e, em seu bojo, a educação) é um fenômeno superestrutural; integra, pois, a instância ideológica, sendo assim determinado pela base material. Portanto, não tem o poder de alterar a base material. [...] De fato, não parece por acaso que estas teorias tenham surgido logo após o movimento francês de 1968. Assim, a teoria dos aparelhos ideológicos de Estado, de Althusser, e a teoria da reprodução, isto é, a teoria da violência simbólica de Bourdieu e Passeron, são de 1970; e a teoria da escola capitalista, de Baudelot e Establet, é de 1971 (SAVIANI, 2008a, p.66).

Conforme apontamos anteriormente, a concepção crítico-reprodutivista desempenhou um importante papel no impulsionamento da crítica ao regime autoritário e à pedagogia autoritária, a pedagogia tecnicista, sendo alimento daqueles que se opunham à pedagogia oficial

---

<sup>34</sup> O texto é a transcrição, com pequenas adaptações, da fala realizada pelo autor no Seminário sobre Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, realizado em Niterói em dezembro de 1985, publicado anteriormente na Revista da ANDE, n.11. Saviani inicia a exposição apresentando a concepção crítico-reprodutivista da educação e seus limites.

e à política educacional dominante. Nesse momento não havia distinção entre teorias reprodutivistas e não-reprodutivistas.

[...] o próprio reprodutivismo era entendido como de inspiração marxista, de caráter dialético, e esses enfoques ficavam mais ou menos misturados, imbricados. Progressivamente, no entanto, foram tornando-se cada vez mais evidentes os limites da teoria crítico-reprodutivista. [...] Neste contexto, foi crescendo um clamor no sentido da busca de saídas. Este anseio é que está na base da formulação de uma proposta que supere a visão crítico-reprodutivista (SAVIANI, 2008a, p.67).

A necessidade de buscar saídas teóricas para este problema concreto colocava no centro uma questão, que segundo Saviani (2008a), vinha se colocando desde o início de seus estudos no campo da filosofia da educação - *como abordar as questões educacionais em termos dialéticos*. Seu primeiro esforço neste sentido está expresso no texto “Esboço de formulação de uma ideologia educacional para o Brasil”, de 1969, no qual discutia o problema dos objetivos da educação brasileira e os meios para atingi-los.<sup>35</sup> Até então isso não havia sido feito de forma explícita e sistemática no país.

Inicialmente Saviani não distinguia a concepção crítico-reprodutivista da dialética, mas ao tratar da questão e buscar textos percebia que havia uma lacuna no que dizia respeito à abordagem dialética da questão educacional. Diante disto, ensaiou trabalhar com os textos de Baudelot e Establet, “A escola capitalista na França”, e com o de Paulo Freire, “Ação cultural para a liberdade”. Observa que se fixou no texto de Paulo Freire porque nos textos anteriores não havia uma abordagem dialética da educação, mas sim uma referência a dialética, mas uma dialética idealista, de consciências. Já o texto de Freire “[...] refere-se explicitamente à luta de classes, à revolução, à ação cultural como um trabalho que precede a mudança da estrutura social e à revolução cultural como um trabalho que se desenvolve após a mudança da estrutura social” (SAVIANI, 2008a, p.68).

Àquela altura, já estava inteiramente claro para mim que Bourdieu e Passeron não se encaixavam na concepção dialética. Cunhei para a sua teoria a denominação de vertente ‘sociológica’, porque no fundo o que eles pretendem fazer é uma lógica social, quer dizer, uma teoria da educação válida para todas as épocas e todas as sociedades que existiram, existem ou venham a existir. À medida que minhas análises se aprofundaram, fui percebendo que a Teoria da Escola Capitalista de Baudelot e Establet não poderia ser considerada expressão da visão dialética. Isso está patente no fato de que os autores trabalham as contradições apenas no âmbito da sociedade; não existe uma análise da educação como um processo contraditório (SAVIANI, 2008a, p.69).

---

<sup>35</sup> Como veremos mais adiante, uma sistematização/categorização mais densa das teorias da educação, bem como a crítica a elas foi apresentada em 1982 no artigo originalmente publicado em Cadernos de Pesquisa, posteriormente publicado como primeiro capítulo do livro Escola e Democracia.



Diante da necessidade de superar as análises crítico-reprodutivistas, aumentava-se a exigência de uma análise que desse conta do caráter contraditório do problema educacional, “[...] resultando em orientações com influxo na prática pedagógica, alterando-a e possibilitando sua articulação com os interesses populares em transformar a sociedade.” (SAVIANI, 2008a, p.70). Tal processo tomou forma a partir de 1977, porém o nome “tendência histórico-crítica” foi introduzido depois, já que a denominação “dialética” dava brecha para um entendimento idealista da dialética, concebida como relação intersubjetiva, como dialógica.

Cunhei, então, a expressão ‘concepção histórico-crítica’, na qual eu procurava reter o caráter crítico de articulação com as condicionantes sociais que a visão reprodutivista possui, vinculado, porém, à dimensão histórica que o reprodutivismo perde de vista. Os críticos-reprodutivistas têm dificuldade em dar conta das contradições exatamente porque elas se explicitam no movimento histórico (SAVIANI, 2008a, p.70).

Explicitadas as razões para a escolha da denominação concepção histórico-crítica, o autor aponta o ano de 1979 como um marco da configuração mais clara da concepção histórico-crítica, pois neste ano o problema de abordar dialeticamente a educação passou a ser discutido de maneira mais ampla e coletiva, período em que coordenava a primeira turma do doutorado em educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Saviani (2008a) recupera os marcos e a trajetória do desenvolvimento da concepção histórico-crítica, a iniciar pela defesa da tese de Carlos Roberto Jamil Cury em 1979, que apresentou uma formulação sistemática para o enfrentamento do problema da superação do crítico-reprodutivismo, tomando a contradição como categoria-chave, à qual as demais subordinam-se; e tendo como principal interlocutor a visão crítico-reprodutivista. Já em 1981, a defesa da tese de Guiomar Namó de Mello, baseada nas análises sistematizadas por Cury, colocou o problema partindo do pressuposto de que a educação tem uma função política (o que era reconhecido) e contraditória; sua tese central era que a função política da educação se cumpre pela mediação da competência técnica. No seu texto está presente a noção de que “[...] o papel político da educação se cumpre, na perspectiva dos interesses dos dominados, quando se garante aos trabalhadores o acesso ao saber, ao saber sistematizado.” (SAVIANI, 2008a, p.72). O interlocutor principal de Guiomar Namó de Mello foi a visão ‘politicista’ da educação (fazer política na escola, secundarização das questões pedagógicas). Na sequência, em 1983, Saviani elabora o texto “Onze teses sobre educação e política” publicado no livro “Escola e democracia”, no qual buscou caracterizar de maneira mais precisa “[...] as relações entre política e educação para que sejam superados tanto

o ‘politicismo pedagógico’ que dissolve educação na política, quanto o ‘pedagogismo político’ que dissolve a política na educação.” (SAVIANI, 2008a, p.72)<sup>36</sup>.

Apresentados estes marcos, o autor explica que a partir de então, essa nova proposição pedagógica foi tomando forma sistematizada e desenvolvendo-se até começar a alcançar certa hegemonia na discussão pedagógica. A partir de então, o reprodutivismo vai dando lugar ao

[...] esforço de encontrar saídas para a questão pedagógica na base da valorização da escola como instrumento importante para as camadas dominadas [...] E multiplicam-se os clamores para que essa concepção pedagógica se desenvolvesse com o intuito de exercer um influxo mais direto sobre a prática específica dos professores em sala de aula (SAVIANI, 2008a, p.72).

Somou-se a este esforço de apresentar elementos que contribuíssem com a prática pedagógica, o trabalho de José Carlos Libâneo (1987), que analisava a prática dos professores, buscando redefinir a didática à luz da concepção histórico-crítica, por ele denominada ‘pedagogia crítico-social dos conteúdos’.

Para além dos orientandos de Dermeval Saviani, outros estudiosos contribuíram significativamente com o debate acerca do trabalho pedagógico em uma perspectiva crítica. A partir de uma crítica à organização do trabalho pedagógico e da didática, na qual incluía-se a proposição de Libâneo, Luiz Carlos de Freitas (1995) somou-se a este esforço de contribuir com as elaborações acerca do trabalho pedagógico, com destaque para as categorias que envolvem a organização deste trabalho, como objetivo/avaliação e conteúdo/método. Contudo, essas proposições sofreram grande inflexão a partir da década de 1990, havendo um avanço da expressão neoliberal no nível teórico, representada pelas teorias pós-modernas<sup>37</sup>. Na realidade, desde o final da década de 1980 as “correntes pedagógicas ‘de esquerda’” já vinham enfrentando dificuldades crescentes, (SAVIANI, 2007a).

Esse panorama conjuntural característico dos anos 1980 alterou-se drasticamente a partir do início da década de 1990. A derrocada dos regimes do chamado ‘socialismo real’ tornou insustentável o ‘modismo marxista’, ao mesmo tempo em que deu alento ao protagonismo do pensamento de direita, autodenominado impropriamente de neoliberal. Nesse novo clima, a moda passa a ser uma visão relativista, misto de irracionalismo e ceticismo, traduzida em clichês como ‘pós-modernidade’, ‘transculturalidade’, ‘complexidade’, ‘lógica iterativa e relacional’, ‘pluralismo de perspectivas’ etc. (SAVIANI, 2008a, Prefácio à 4ª edição).

<sup>36</sup> O ajuste de contas de Saviani acerca das relações entre política e educação segue atual, respondendo inclusive às críticas mais recentes recebidas no campo da esquerda, em especial, por Tumolo (2005); Lessa (2007), Tonet (2007) e Lazarini (2010). Para aprofundar a discussão, ver debate e resposta as críticas em (SAVIANI & DUARTE, 2012).

<sup>37</sup> No caso de Libâneo, por exemplo, o autor mudou de posição, aderindo às aproximações entre o marxismo e o construtivismo. O mesmo ocorreu com outras pedagogias contra-hegemônicas, conforme demonstra a tese de Marsiglia (2011c) acerca do discurso construtivista na rede estadual de ensino paulista no período de 1983 a 2008.

Conforme expusemos na introdução, com o advento da crise da sociedade capitalista da década de 1970, em termos do clima cultural ganharam força as ideias pós-modernas, em que as metanarrativas dão lugar aos jogos de linguagem. Em âmbitos econômico-políticos, a denominação que se generalizou foi o ‘neoliberalismo’, que remete ao Consenso de Washington<sup>38</sup>. Na realidade tratava-se de um liberalismo extremo marcado pelo ataque ao estado regulador, a desregulação dos mercados, a abertura das economias nacionais e a privatização dos serviços públicos; e no campo político, a crítica às democracias de massa e a fragmentação os trabalhadores (PINTO, 2007). Não havendo lugar para todos na ordem econômica atual, com índices de desemprego cada dia mais crescentes, bem como o trabalho precarizado e a informalidade. “O significado que veio a prevalecer [...] deriva de uma lógica voltada para a satisfação de interesses privados [...]”, centrado nas habilidades e competências individuais de buscar se qualificar para ser competitivo e se dar bem no mercado de trabalho, (SAVIANI, 2007a, p.428).

Assim, passa-se a assumir o discurso do fracasso da escola pública, “[...] justificando sua decadência como algo inerente à incapacidade do Estado de gerir o bem comum. Com isso se advoga, também no âmbito da educação, a primazia da iniciativa privada regida pelas leis do mercado.” No âmbito educacional assistimos a partir de então a retomada das ideias pedagógicas escolanovistas, construtivistas e tecnicistas. Travestidas de novas, essas proposições pedagógicas cuidam de preparar os trabalhadores para as exigências do mercado de trabalho, que é incerto e instável. Cada indivíduo deve responsabilizar-se pela sua qualificação para tornarem-se cada vez mais empregáveis e fugirem da exclusão do mercado de trabalho. Nesse bojo difundem-se e tomam força as pedagogias do ‘aprender a aprender’, a pedagogia das competências e a pedagogia corporativa. Saviani (2007a) dedica-se a caracterizar cada uma delas demonstrando como respondem a um mesmo projeto histórico e formativo pautados na “pedagogia da exclusão”.

Sobre este processo, Acácia Kuenzer (2002) explica que no estágio atual dos embates pela formação humana, materializa-se a dialética exclusão-includente e inclusão-excludente. Significa no primeiro movimento a exclusão crescente dos trabalhadores do emprego formal –

---

<sup>38</sup> “Essa expressão decorreu da reunião promovida em 1989 por John Williamson no International Institute for Economy, que funcionava em Washington, com o objetivo de discutir as reformas consideradas necessárias para a América latina. Os resultados dessa reunião foram publicados em 1990. Na verdade, Williamson denominou Consenso de Washington o conjunto de recomendações saídas da reunião porque teria constado que se tratava de pontos que gozavam de certa unanimidade, ou seja, as reformas sugeridas eram reclamadas pelos vários organismos internacionais e pelos intelectuais que atuavam nos diversos institutos de economia.” (SAVIANI, 2007a, p.427).

com melhores condições de trabalho, direitos assegurados – ao mesmo tempo em que se administram cada vez mais estratégias de incluir no mercado informal - sob condições precarizadas, temporárias, terceirizadas, conforme apontamos anteriormente. O segundo movimento - equivalente ao primeiro, mas em direção contrária – consiste no que tange a escolarização, em incluir, nos diversos níveis e modalidades de educação, sem que exista garantido um correspondente padrão de qualidade que permita a formação de “[...] identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo [...]” (ibid, p.92). Frente a isto, Saviani sentencia, conforme demonstramos, que não se trata de algo passageiro, ao contrário está é a lógica das novas relações capital e trabalho.

A ‘inclusão excludente’ [...] manifesta-se no terreno educativo como a face pedagógica da exclusão includente. Aqui a estratégia consiste em incluir estudantes no sistema escolar em cursos de diferentes níveis e modalidades sem os padrões de qualidade exigidos para o ingresso no mercado de trabalho. Essa forma de inclusão melhora as estatísticas educacionais porque permite apresentar números que indicam a ampliação do atendimento escolar se aproximando da realização de metas como a universalização do acesso ao ensino fundamental. No entanto, para atingir essas metas quantitativas, a política educacional lança mão de mecanismos como a divisão do ensino em ciclos, a progressão continuada, as classes de aceleração que permitem as crianças e jovens permanecer um número maior de anos na escola, sem o correspondente efeito da aprendizagem efetiva. Com isso, embora incluídas no sistema escolar, essas crianças e jovens permanecem excluídas do mercado de trabalho e da participação ativa na vida da sociedade. Consuma-se, desse modo, a ‘inclusão-excludente’ (SAVIANI, 2007a, p.440).

Nesse quadro, apesar do influxo da década de 1990, as teses centrais da proposição pedagógica histórico-crítica, que veremos mais adiante, permanecem extremamente atuais, pois a negação do acesso ao conhecimento sistematizado aos trabalhadores se mantém, assim como se mantém a exploração do trabalho pelo capital. Além disto, as elaborações coletivas acerca da pedagogia histórico-crítica tiveram continuidade e se adensaram ao longo de sua trajetória, recuperando fôlego a partir dos anos 2000 até os dias atuais, contribuindo com seu desenvolvimento tanto no âmbito da crítica às proposições pedagógicas e psicológicas burguesas, quanto no campo da teoria pedagógica histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural.

Esse esforço coletivo pode ser constatado, tanto na realização de eventos<sup>39</sup> e disciplinas de pós-graduação<sup>40</sup>, quanto na realização de diversos estudos, que direta ou indiretamente relacionam-se à teoria pedagógica histórico-crítica, contribuindo para o desenvolvimento da mesma, conforme apresentaremos no próximo capítulo.

Considerando a pertinência, a rigorosidade e a atualidade das elaborações que vem sendo desenvolvidas coletivamente acerca da pedagogia histórico-crítica; localizando-a no quadro da pedagogia socialista<sup>41</sup> que responde às necessidades de pensarmos a escola da transição, nosso estudo se coloca no sentido de somar-se a estes esforços tendo em vista a luta pelo fim da expropriação de uma classe pela outra. Destarte, passemos à síntese da obra que agrupa os primeiros textos que alicerçam a proposição pedagógica histórico-crítica.

### 1.3. CRÍTICA AO PODER ILUSÓRIO DA EDUCAÇÃO BURGUESA E À IMPOTÊNCIA DAS ANÁLISES CRÍTICAS DA EDUCAÇÃO BURGUESA

Conforme esclarece Saviani (2008a), o livro “Escola e democracia” constitui uma primeira aproximação ao significado da pedagogia histórico-crítica, isso porque, como faz questão de frisar o autor, tal concepção educacional está em curso, sendo fruto de um esforço

---

<sup>39</sup> Como exemplo podemos citar: o “Simpósio Dermeval Saviani e a Educação Brasileira”, realizado em 1994, na Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília; o Seminário “Pedagogia histórico-crítica: 30 anos”, ocorrido de 15 a 17 de dezembro de 2009 na UNESP-Araraquara em comemoração aos 30 anos da Pedagogia histórico-crítica; O Congresso “Infância e Pedagogia histórico-crítica”, realizado na Universidade Federal do Espírito Santo em Vitória (ES), de 18 a 20 de junho de 2012, e “Congresso Pedagogia histórico-crítica: educação e desenvolvimento humano”, realizado no período de 06 a 08 de julho de 2015 na UNESP-Bauru.

<sup>40</sup> Como exemplo podemos citar as disciplinas: *Pedagogia histórico-crítica*, ofertada no segundo semestre de 2010; *Pedagogia Histórico-Crítica e Movimentos Sociais*, ofertada no segundo semestre de 2011; *Pedagogia Histórico-Crítica: uma construção coletiva*, segundo semestre de 2012 e *Dimensões Teóricas e Práticas da Pedagogia Histórico-Crítica*, segundo de 2014. Todas vinculadas ao Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” – HISTEDBR, no interior do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, na Universidade Estadual de Campinas, as mesmas foram organizadas pelos professores Dermeval Saviani e José Claudinei Lombardi.

<sup>41</sup> “A pedagogia comunista inspira-se no marxismo-leninismo. Tendo em vista que essa corrente considera que o desenvolvimento das sociedades se dá pela ação dos homens na história, as novas formas sociais superam as anteriores incorporando os elementos antes desenvolvidos, os quais se integram no acervo cultural da humanidade. Assim sendo, o desenvolvimento da nova sociedade e da nova cultura exige a apropriação, por parte das novas gerações, do patrimônio construído pelas gerações anteriores. Em outros termos, entende-se que uma cultura comunista, a cultura proletária, não surge do nada, conforme assinalou Lênin (1977, pp. 206-207). Ela será o desenvolvimento e transformação dos conhecimentos produzidos pela humanidade sob o julgo das formas anteriores de sociedade, entre as quais sobreleva a sociedade capitalista, no seio da qual se desenvolve, por contradição, a nova forma social de tipo comunista. O papel fundamental da educação será, pois, possibilitar a apropriação do acervo cultural da humanidade como base para realizar as ações necessárias à construção da nova sociedade e da nova cultura. Essa visão de educação é, por vezes, também denominada ‘pedagogia socialista’. [...] a pedagogia socialista seria uma pedagogia da fase de transição, enquanto a pedagogia comunista corresponderia ao advento da nova sociedade, a sociedade comunista com a qual emergiria um novo homem, o homem plenamente desenvolvido” (SAVIANI, 2008b, pp.174-175).

coletivo. A obra publicada pela primeira vez como livro em setembro de 1983<sup>42</sup> foi organizada em quatro capítulos.

O *primeiro capítulo* reproduz o artigo “As teorias da educação e o problema da marginalidade na América Latina”, publicado originalmente em *Cadernos de Pesquisa*, n.42, da Fundação Carlos Chagas em agosto de 1982. O *segundo capítulo* intitulado “Escola e democracia (I) – A teoria da curvatura da vara” reproduz o artigo “Escola e democracia ou a ‘teoria da curvatura da vara’”, publicado no ANDE em 1981, fruto de uma exposição oral apresentada no Simpósio ‘Abordagem política do funcionamento interno da escola de 1º grau’, 1ª Conferência Brasileira de Educação, São Paulo, 31 de março de 1980. O *terceiro capítulo* – “Escola e democracia (II) – Para além da teoria da curvatura da vara” – reproduz o artigo “Escola e democracia: para além da ‘teoria da curvatura da vara’”, ANDE, 1982. O *quarto capítulo*, intitulado “Onze teses sobre educação e política” é o único texto inédito, escrito para compor o livro.

Como é possível observar, com exceção do quarto capítulo, os demais textos, seja em forma de exposição oral e/ou publicação, foram apresentados no interior das entidades de cunho acadêmico-científico inauguradas no final da década de 1970, início de 1980, período como já vimos em que se debatiam, formulavam e divulgavam as propostas para a construção de uma escola pública de qualidade. Feita esta consideração, passemos ao conteúdo de cada um dos referidos capítulos, lembrando que optamos por seguir a lógica de exposição desenvolvida pelo autor nos textos, buscando acompanhar a dinâmica do seu pensamento, ao passo que procuramos sintetizar as formulações que alicerçam a proposição pedagógica histórico-crítica.

### **1.3.1. Escola e democracia - para além das teorias não-críticas e crítico-reprodutivistas da educação: superando por incorporação**

Partindo do problema da marginalidade da educação<sup>43</sup> e questionando sobre como as teorias da educação se posicionam diante dessa situação, no primeiro texto (capítulo 1) o autor

---

<sup>42</sup> A título de informação, em pouco mais de quatro anos se esgotaram 19 edições do livro, cada uma delas com tiragem de cinco mil exemplares, fora as demais. Conforme informação prestada pela Editora Autores Associados em 09 de janeiro de 2014, o livro *Escola e democracia*, na sua 42ª edição, teve aproximadamente 220 mil exemplares vendidos, e o livro *Pedagogia histórico-crítica*, na sua 11ª edição, aproximadamente 30 mil exemplares vendidos.

<sup>43</sup> Problema denunciado por (TEDESCO, 1981), de que segundo as expectativas relativas à década de 1970, "cerca de 50% dos alunos das escolas primárias desertavam em condições de semi-analfabetismo ou de analfabetismo potencial na maioria dos países da América Latina". (TEDESCO, 1981, p.67 apud SAVIANI, 2012), sem contar o contingente de crianças em idade escolar que não tem acesso à escola e já se encontram marginalizadas.

propõe uma classificação das teorias educacionais em dois grupos: 1º) teorias que entendem ser a educação um instrumento de equalização social, logo, de superação da marginalidade, e 2º) teorias que entendem ser a educação um instrumento de discriminação social, portanto, fator de marginalização social. Entendendo que tais explicações partem de determinadas maneiras de compreender as relações entre **educação e sociedade**, Saviani (2012) explica o que sistematizamos nos seguintes quadros:

Quadro 1: Educação como instrumento de equalização social

<b>1º) Grupo: educação como instrumento de equalização social</b>	
SOCIEDADE	“[...] é concebida como essencialmente harmoniosa, tendendo à integração de seus membros” (ibid., p.4).
MARGINALIDADE	“A marginalidade é, pois, um fenômeno acidental que afeta individualmente a um número maior ou menor de seus membros o que, no entanto, constitui um desvio, uma distorção que não só pode como deve ser corrigida” (ibid., p.4).
EDUCAÇÃO	“Constitui, pois, uma força homogeneizadora que tem por função reforçar os laços sociais, promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social. Sua função coincide, pois, no limite, com a superação do fenômeno da marginalidade” (ibid., p.4).
RELAÇÃO EDUCAÇÃO- SOCIEDADE	“[...] concebe-se a educação com uma ampla margem de autonomia em face da sociedade. Tanto que lhe cabe um papel decisivo na conformação da sociedade evitando sua desagregação e, mais do que isso, garantindo a construção de uma sociedade igualitária” (ibid., p.4).

Fonte: GAMA, 2015.

Quadro 2: Educação como instrumento de discriminação social

<b>2º) Grupo: educação como instrumento de discriminação social</b>	
SOCIEDADE	“[...] essencialmente marcada pela divisão entre grupos ou classes antagônicos que se relacionam à base da força, a qual se manifesta fundamentalmente nas condições de produção da vida material” (ibid., p.4).
MARGINALIDADE	“[...] é entendida como um fenômeno inerente à própria estrutura da sociedade. Isto porque o grupo ou classe que detém maior força se converte em dominante se apropriando dos resultados da produção social tendendo, em consequência, a relegar os demais à condição de marginalizados” (ibid., p.4).
EDUCAÇÃO	“[...] é entendida como inteiramente dependente da estrutura social geradora de marginalidade, cumprindo aí a função de reforçar a dominação e legitimar a marginalização” (ibid., p.4).
RELAÇÃO EDUCAÇÃO- SOCIEDADE	“[...] sua forma específica de reproduzir a marginalidade social é a produção da marginalidade cultural e, especificamente, escolar.” (ibid., p.5)

Fonte: GAMA, 2015.

A partir da análise das relações entre as concepções apresentadas por cada um dos grupos, tomando como critério de criticidade a percepção dos condicionantes objetivos da educação, o autor denominou o primeiro grupo de "**teorias não-críticas**", que encaram a educação como autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma, e o segundo grupo de "**teorias crítico-reprodutivistas**", críticas porque buscam compreender a educação remetendo-

a à estrutura sócio-econômica que condiciona a forma de manifestação do fenômeno educativo, porém reprodutivistas pois entendem que a função básica da educação é a reprodução das relações sociais, (SAVIANI, 2012).

Não objetivamos esgotar o conteúdo do capítulo aqui, mas é necessário registrar o percurso, a lógica do pensamento do autor, que na sequência analisa as teorias educacionais uma a uma. Inicia pelas teorias **não-críticas** (pedagogia tradicional, pedagogia nova e pedagogia tecnicista), passando pelas **crítico-reprodutivistas** (Teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica, preconizada por Bourdieu e Passeron; Teoria da escola enquanto aparelho ideológico do Estado, de Althusser, e Teoria da escola dualista, de Baudelot e Establet), até chegar na formulação que de uma **teoria crítica da educação**.

A análise de como as teorias não-críticas e crítico-reprodutivistas explicam a questão da marginalidade permite Saviani chegar ao seguinte resultado: enquanto as teorias não-críticas pretendem ingenuamente resolver o problema da marginalidade através da escola sem jamais conseguir êxito, as teorias crítico-reprodutivistas explicam a razão do suposto fracasso. E conclui que a “[...] impressão que nos fica é que se passou de um poder ilusório para a impotência.”, em ambos os casos desconsiderou-se a história, permanecendo o problema – “[...] é possível encarar a escola como uma realidade histórica, isto é, suscetível de ser transformada intencionalmente pela ação humana?” (SAVIANI, 2012, pp.29-30).

Para tanto, superando por incorporação, propõe que retenhamos da concepção crítico-reprodutivista a importante lição que nos trouxe sobre - a escola ser determinada socialmente, pela luta de classes fundada no modo de produção capitalista. E explica, que considerando que a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola, uma teoria crítica (que não seja reprodutivista) só pode ser formulada do ponto de vista dos interesses dominados. O que reestrutura o problema: é possível articular a escola com os interesses dominados? É possível uma teoria da educação que capte criticamente a escola como um instrumento capaz de contribuir para a superação do problema da marginalidade? Responde a pergunta positivamente, afirmando que uma teoria crítica tem 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. Do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. **Lutar contra a marginalidade através da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais.** O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja



apropriada e articulada com os interesses dominantes. (SAVIANI, 2012, pp.30-31 – grifos nossos).

É justo a isto que nos referimos quando destacamos a relevância das contribuições de Saviani para pensarmos a escola da transição, o que na acepção marxista<sup>44</sup> pode ser traduzido pelo novo nascendo das entranhas do velho, como fruto de etapas do desenvolvimento histórico da humanidade. Pois, se é verdade que a plena socialização do conhecimento pela escola na sociedade burguesa é impossível uma vez que contraria as bases do capitalismo, é também verdade que lutar para que tal socialização se efetive ao máximo possível é revolucionário, possível, e necessário, nas condições históricas vividas. Nas palavras de Newton Duarte:

Uma sociedade comunista deve ser uma sociedade superior ao capitalismo e para tanto ela terá que incorporar tudo aquilo que, tendo sido produzido na sociedade capitalista, possa contribuir para o desenvolvimento do gênero humano, para o enriquecimento material e intelectual da vida de todos os seres humanos. Trata-se de: superar os limites do Iluminismo sem negar o caráter emancipatório do conhecimento e da razão; superar os limites da democracia burguesa sem negar a necessidade da política; superar os limites da ciência posta a serviço do capital sem, entretanto, negar o caráter indispensável da ciência para o desenvolvimento humano; superar a concepção burguesa de progresso social sem negar a possibilidade de fazer a sociedade progredir na direção de formas mais evoluídas de existência humana. Em termos pedagógicos, trata-se da superação das pedagogias negativas, ou seja, é necessário superar a educação escolar em suas formas burguesas sem negar a importância da transmissão, pela escola, dos conhecimentos mais desenvolvidos que já tenham sido produzidos pela humanidade. (DUARTE, 2010a, p.48).

Destarte, Saviani (2012) dedica-se a demonstrar os limites da pedagogia da essência e do método novo que contribuem para a sonegação do conhecimento sistematizado à classe trabalhadora.

### **1.3.2. Escola e democracia - para além das pedagogias da essência e da existência: superando por incorporação**

No segundo texto/capítulo - “Escola e democracia: para além da ‘teoria da curvatura da vara’” -, diante do tema do Simpósio ‘Abordagem política do funcionamento interno da escola de 1º grau’ da 1ª Conferência Brasileira de Educação, Saviani afirma haver duas maneiras de abordar a questão. Uma delas seria tratar da questão da organização escolar, enfatizando as “atividades-meio” (papel do diretor, suas relações com os técnicos intermediários, orientadores, supervisores até chegar aos professores e alunos); a outra seria enfatizar as atividades-fim (a

---

<sup>44</sup> Ver “Contribuição à crítica da Economia Política” de Marx (2008).

problemática do ensino que se desenvolve no interior da escola de 1º grau). Saviani opta pelo segundo caminho, ou seja, “[...] como se desenvolve o ensino, que finalidades ele busca atingir, que procedimentos adota para atingir suas finalidades, em que medida existe coerência entre finalidades e procedimentos” (SAVIANI, 2012, p.35).

A exposição é centrada em três teses seguida da análise de suas consequências para a educação brasileira, e finalizada com um apêndice no qual o autor realiza uma consideração sobre a “teoria da curvatura da vara” enunciada por Lênin ao ser criticado por assumir posições extremistas e radicais. **Primeira tese** - “[...] do caráter revolucionário da pedagogia da essência e do caráter reacionário da pedagogia da existência”. **Segunda tese** - “[...] do caráter científico do método tradicional e do caráter pseudocientífico dos métodos novos”. **Terceira tese** - “[...] 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.” Saviani explica que as duas primeiras teses funcionam como premissas para extrair a terceira, de modo que a terceira tese conclusiva é especificamente de política educacional. Salienta: “Vejam bem, todas elas são teses políticas; no entanto, a primeira, por ser mais geral, eu a considero uma tese filosófico-histórica.”, e a segunda pedagógico-metodológica (SAVIANI, 2012, p.36)<sup>45</sup>.

Como podemos observar, além das formulações do autor perpassarem diferentes áreas do conhecimento, como na passagem descrita, na qual fica explícito seu domínio no campo da filosofia, do método materialista histórico-dialético, bem como da história da educação, sem deixar de estar tratando de política educacional e teoria pedagógica; as elaborações vem sendo desenvolvidas e aprofundadas ao longo de sua trajetória, tratando-se de um acúmulo de estudos que partem das formulações mais desenvolvidas, superando-as por incorporação a fim de responder a problemas concretos de dada realidade educacional.

Para demonstrar o caráter revolucionário da pedagogia tradicional e o caráter reacionário da pedagogia nova vale-se da historicização de ambas as pedagogias, o que o permite evidenciar “[...] como se deu historicamente a passagem de uma concepção pedagógica igualitarista para uma pedagogia das diferenças, com sua consequência política: a justificação de privilégios.” (SAVIANI, 2012, p.63). Partindo das duas posições antitéticas em disputa no

---

<sup>45</sup> “As teses funcionam como antíteses por referência às ideias dominantes nos meios educacionais. A negação frontal das teses correntes que se traduz metaforicamente na expressão ‘teoria da curvatura da vara’. [...] no embate ideológico, não basta enunciar a concepção correta para que os desvios sejam corrigidos; é necessário abalar as certezas, desautorizar o senso comum.” (SAVIANI, 2012, p.60). Saviani salienta ainda, que não desenvolveu todas as teses naquele momento, deixando para que as mesmas fossem exploradas mais profundamente em outros trabalhos, e acrescenta: “[...] essas teses derivam de uma reflexão relativamente amadurecida, que venho desenvolvendo há algum tempo. Alguma coisa já expus em textos ou palestras.” (SAVIANI, 2012, p.37).

interior da escola: **pedagogia tradicional** (fundada numa concepção filosófica essencialista, e **pedagogia nova** (fundada numa concepção filosófica que privilegia a existência sobre a essência), indaga o que isso significa do ponto de vista histórico-filosófico?

Na sequência, Saviani situa a filosofia da essência historicamente (antiguidade grega, Idade Média e época moderna), demonstrando que na fase de constituição do poder burguês, a pedagogia da essência foi necessária a ascensão da burguesia, que como classe revolucionária hasteava a bandeira do igualitarismo, de que todos os homens são iguais. O autor ressalta o caráter revolucionário desta pedagogia, ou seja, a defesa intransigente da igualdade essencial entre os homens. Contudo, explica que conforme a burguesia foi consolidando-se no poder, perdendo seu caráter revolucionário para caminhar contra o avanço da história, a participação política das massas passou a entrar em contradição com os seus interesses (burgueses). Entra em cena, então, a promulgação da pedagogia da existência, que fundada na legitimação das desigualdades apregoa que os homens são diferentes, nada tão necessário para justificar a manutenção da exploração e expropriação burguesa sobre o proletariado.

Na segunda tese trata da falsa crença da Escola Nova, explicando que a burguesia vende a pedagogia da essência como algo avançado e a pedagogia da existência como algo atrasado, como se a pedagogia da essência não fosse uma formulação sua, que responde as suas necessidades. Toma como exemplo a questão do método, demonstrando que o movimento da Escola Nova pintou o método tradicional como um método pré-científico, dogmático, medieval, remetendo-o a Idade Média. Saliencia que essa crença propagada é totalmente falsa, pois o método tradicional foi constituído após a Revolução Industrial, que tem seu fundamento na ciência.

Após apontar a raiz científica do método tradicional, esclarece que o ensino dito tradicional estruturou-se por meio de um método pedagógico, o **método expositivo**, cuja matriz teórica pode ser identificada nos cinco passos formais de Herbart (preparação, apresentação, comparação e assimilação, generalização e aplicação). Esses passos correspondem ao esquema do **método científico indutivo**, formulado por Bacon (observação, generalização e confirmação). “Trata-se, portanto, daquele mesmo método formulado no interior do **movimento filosófico do empirismo**, que foi a base do desenvolvimento da ciência moderna” (SAVIANI, 2012, p.43). Explica passo a passo a correspondência entre o ensino herbartiano e o método indutivo, demonstrando porque a escola nova tendeu a depreciá-lo como anti-científico.

O autor evidencia que a proposição escolanovista articula o ensino com o processo de desenvolvimento da ciência, como um processo de pesquisa. Através da exposição dos cinco

passos do ensino novo - 1) suscitar determinado problema; 2) levantamento dos dados; 3) formulação das hipóteses a partir dos dados; 4) explicativas do problema em questão, envolvendo alunos e professores, conjuntamente, a experimentação; 5) que permitiria confirmar ou rejeitar as hipóteses formuladas – evidencia a centralidade posta no aluno, nos procedimentos e no aspecto psicológico, privilegiando-se os processos de obtenção dos conhecimentos. Explicita os limites e caráter ‘pseudocientífico’ da proposição escolanovista que:

[...] acabou por dissolver a diferença entre pesquisa e ensino, sem se dar conta de que, assim fazendo, ao mesmo tempo que o ensino era empobrecido, se inviabilizava também a pesquisa. Querer transformá-lo num processo de pesquisa é artificializá-lo. Daí o meu prefixo ‘pseudo’ ao científico dos métodos novos. [...] 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 essa 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 [...] 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 (SAVIANI, 2012, pp.46-47).

Tencionando a vara para o lado do método tradicional, que articula o ensino com o produto da ciência, centrando-se no professor, nos conteúdos e no aspecto lógico, privilegiando os métodos de transmissão dos conhecimentos já obtidos, demonstra que a escola nova não é democrática. Afinal, embora proclame a democracia, as experiências escolanovistas nunca chegaram ao proletariado, restringindo-se a pequenos grupos, constituindo-se em privilégio para os já privilegiados. Não por acaso, que os pais trabalhadores nunca reivindicaram os métodos novos aos seus filhos.

Os pais das crianças pobres têm uma consciência muito clara de que a aprendizagem implica a aquisição de conteúdos mais ricos [...] E o papel do professor é o de garantir que o conhecimento seja adquirido, às vezes mesmo contra a vontade imediata da criança, que espontaneamente não tem condições de enveredar para a realização dos esforços necessários à aquisição dos conteúdos mais ricos e sem os quais ela não terá vez, não terá chance de participar da sociedade. (SAVIANI, 2012, p.48-49).

Segue demonstrando que a escola nova é uma proposição hegemônica da classe dominante e as consequências disto para a educação brasileira da época. Toma o movimento de 1930 e a Reforma do ensino instituída pela Lei n. 5.692 em 1971 apontando seus rebatimentos

e interferências no interior das escolas, para que as mesmas cumprissem certas funções políticas. Lembra que o movimento da Escola Nova toma força no Brasil na década de 1930, o Manifesto Pioneiros da Educação Nova (1932) e a Primeira Conferência Nacional de Educação (1932) são expressões desse processo, atingindo seu auge por volta de 1960. Dito isto, destaca o contraste entre o ‘entusiasmo pela educação’ (organização dos trabalhadores e movimentos populares e suas reivindicações, o que colocou em crise a hegemonia das oligarquias. A escola como instrumento de participação política, função política da escola); e o ‘otimismo pedagógico’ (característico do escolanovismo), que fez a preocupação política em relação à escola refluir. Assim aponta o quanto o escolanovismo desempenhou a função de recompor os mecanismos de hegemonia da classe dominante.

De uma preocupação em articular a escola como um instrumento de participação política, de participação democrática, passou-se para o plano técnico-pedagógico. [...] Passou-se do ‘entusiasmo pela educação’, quando se acreditava que a educação poderia ser um instrumento de participação das massas no processo político, para o ‘otimismo pedagógico’, em que se acredita que as coisas vão bem e se resolvem nesse plano interno das técnicas pedagógicas. [...] se na fase do ‘entusiasmo pela educação’ o lema era ‘escola para todos’ [...] agora a Escola Nova vem transferir a preocupação dos objetivos e dos conteúdos para os métodos e da quantidade para a qualidade (SAVIANI, 2012, p.51).

Tais princípios estão expressos na Reforma do ensino instituída pela Lei n. 5.692 em 1971, que seguindo o princípio de flexibilidade – o ideal é isso, mas se não der pra fazer pode fazer menos – aprofundou o aligeiramento do ensino destinado às camadas populares. A reforma curricular que comandou dissolveu as disciplinas em atividades e áreas de estudo, diluindo o conteúdo da aprendizagem. Em contraposição a este rebaixamento, Saviani (2012) faz a defesa do aprimoramento do ensino destinado à classe trabalhadora:

[...] contra essa tendência de aligeiramento do ensino destinado às camadas populares, nós precisaríamos defender o aprimoramento exatamente do ensino destinado às camadas populares. Essa defesa implica prioridade de conteúdo. [...] o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para o domínio a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar aquilo que os dominantes dominam é condição de libertação. (SAVIANI, 2012, p.55).

Associada a essa prioridade de conteúdo, que eu já antecipei, parece-me fundamental que se esteja atento para a importância da disciplina, quer dizer, sem disciplina esses conteúdos relevantes não são assimilados. Então, eu acho que nós conseguiríamos fazer uma profunda reforma na escola, a partir de seu interior, se passássemos a atuar segundo esses pressupostos e mantivéssemos

uma preocupação constante com o conteúdo e desenvolvêssemos aquelas formulas disciplinares, aqueles procedimentos que garantissem que esses conteúdos fossem realmente assimilados (ibid., p.56).

Nos extratos anteriores localizamos a concepção de educação defendida pelo autor, a qual defende que uma proposição educacional concatenada aos interesses dos trabalhadores deve considerar a necessidade de apropriação, por parte dos mesmos, da riqueza intelectual, do conhecimento sistematizado produzido ao longo da história da humanidade, afinal a raiz da marginalidade na educação está na oposição capital-trabalho, na produção coletiva e apropriação privada dos bens, na propriedade privada, por parte da burguesia, dos meios de produção e da riqueza produzida. Além disto, tais passagens apontam para o rompimento com o imobilismo crítico-reprodutivista, ao propor que se aja no interior da escola realmente existente tendo em vista a socialização do conhecimento sistematizado pela classe trabalhadora que a frequenta.

Saviani (2012) explica a lógica que utilizou nas argumentações e teses apresentadas no texto, afirmando que se valendo da “Teoria da curvatura da vara” deu ênfase nas contribuições da escola tradicional, invertendo a tendência corrente, o raciocínio habitual de que todas as pedagogias novas portam todas as virtudes, enquanto a pedagogia tradicional todos os defeitos. Evidenciando através das teses expostas justamente o inverso. Ou seja, buscou curvar a vara que estava torta para o lado da pedagogia da existência e dos movimentos da Escola Nova para o outro lado, o lado da pedagogia tradicional. Pretendeu com a inflexão que a vara atingisse o seu ponto correto, “[...] o qual está também na pedagogia tradicional, mas, justamente, na valorização dos conteúdos que apontam para uma pedagogia revolucionária.”, (SAVIANI, 2012, p.57).

Esta (pedagogia revolucionária) identifica as propostas burguesas como elementos de recomposição de mecanismos hegemônicos e dispõe-se a lutar concretamente contra a recomposição desses mecanismos de hegemonia, no sentido de abrir espaço para as forças emergentes da sociedade, para as forças populares, para que a escola se insira no processo mais amplo de construção de uma nova sociedade (SAVIANI, 2012, p.57).

Neste texto Saviani buscou inquietar, fazer pensar, para em seguida prosseguir o debate buscando ultrapassar, ir além do momento da antítese na direção do momento da síntese. É o que pode ser visto no texto apresentado no ano posterior (1982) “Escola e democracia (II) – Para além da teoria da curvatura da vara” (capítulo 3), ocasião em que expõe a formulação/proposição metodológica da pedagogia histórico-crítica (a síntese).

Sigamos com o capítulo 3, no qual a fim de realizar uma síntese que ultrapassasse a crítica, o autor partiu do que anunciou nas antíteses esclarecendo o porquê da utilização indiferenciada das expressões “pedagogia nova” e “pedagogia da existência”. Explica que:

[...] ambas são tributárias daquilo que poderíamos chamar de ‘concepção humanista moderna de Filosofia da educação’. Tal concepção centra-se na vida, na existência, na atividade, por oposição à concepção tradicional que se centrava no intelecto, na essência, no conhecimento. Nessa acepção, estamos referindo-nos a um amplo movimento filosófico que abrange correntes tais como o pragmatismo, o vitalismo, o historicismo, o existencialismo e a fenomenologia, com importantes repercussões no campo educacional (SAVIANI, 2012, p.61-62).

Ressalta, contudo, que assim como não se perde de vista a diversidade de correntes filosóficas, também não se ignora a existência de diferentes nuances pedagógicas no bojo da ‘concepção humanista’ moderna de filosofia da educação. Assim, a pedagogia nova não pode ser reduzida a pedagogia da existência, e vice-versa, a pedagogia da existência não pode ser entendida como sinônimo da pedagogia nova. Esclarecido isso, o autor retoma as formulações desenvolvidas nos capítulos 1 e 2 para demonstrar o caráter idealista e ingênuo, não-crítico das pedagogias tradicional e nova, vez que ambas desconsideram os condicionantes histórico-sociais da educação, considerando-a como determinante da estrutura social. Vez que, conforme explicita no capítulo 1, é próprio da consciência crítica saber-se determinada objetivamente. Em contraposição a visão a-histórica da educação, ao demonstrar no capítulo 2 o caráter revolucionário da pedagogia tradicional e o caráter reacionário da pedagogia nova, por meio da historicização de ambas as pedagogias, já situava-se para além das pedagogias da essência e da existência.

Foi destacado que o caráter revolucionário da pedagogia da essência se centra na defesa intransigente da igualdade essencial entre os homens. [...] No entanto, é preciso acrescentar que seu conteúdo revolucionário é histórico, isto é, modifica-se historicamente. Assim, o acesso das camadas trabalhadoras à escola implica a pressão no sentido de que a igualdade formal (‘todos são iguais perante a lei’), própria da sociedade contratual instaurada com a revolução burguesa, se transforme em igualdade real. Nesse sentido, a importância da transmissão de conhecimentos, de conteúdos culturais, marca distintiva da pedagogia da essência, não perde seu caráter revolucionário. A pressão em direção à igualdade real implica a igualdade de acesso ao saber, portanto, a distribuição igualitária dos conhecimentos disponíveis. Mas aqui também é preciso levar em conta que os conteúdos culturais são históricos e o seu caráter revolucionário está intimamente associado à sua historicidade. Assim, a transformação da igualdade formal em igualdade real está associada à transformação dos conteúdos formais, fixos e abstratos, em conteúdos reais, dinâmicos e concretos (SAVIANI, 2012, p.64).

Saviani reconhece o mérito da Escola Nova ao denunciar que os conteúdos da pedagogia tradicional são mecânicos, desatualizados e artificiais, porém ressalta que ao fazê-lo

ênfatizando o método e os procedimentos ao conteúdo, a qualidade (para poucos) em detrimento da quantidade (acesso à educação para todos), ressaltando as diferenças sobre a igualdade, atuou como mecanismo de recomposição da hegemonia burguesa.

[...] 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, 2012, p.65).

Arremata explicando que a pedagogia revolucionária é crítica, pois reconhece a determinação histórica e social da educação, porém ao contrário dos crítico-reprodutivistas, entende que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade, influenciando o elemento determinante.

A pedagogia revolucionária situa-se além das pedagogias da essência e da existência. Supera-as, incorporando suas críticas recíprocas numa proposta radicalmente nova. O cerne dessa novidade radical consiste na superação da crença na autonomia ou na dependência absolutas da educação em face das condições sociais vigentes (SAVIANI, 2012, p.66).

Com isso, podemos afirmar mais uma vez que as elaborações do autor coadunam com o que estamos chamando de escola da transição no bojo da proposição pedagógica socialista. O que em termos curriculares significa a luta por um currículo escolar que tem como objetivo garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais, para que eles dominem o que a burguesia domina, vislumbrando a superação do atual modo de produção da existência. Conforme apontou Malanchen (2014), podemos afirmar que Saviani (2012) apresenta uma teoria curricular quando busca superar a clássica contraposição entre as pedagogias da essência e as pedagogias da existência, colocando as bases de uma pedagogia revolucionária.

### **1.3.3. Escola e democracia - para além dos métodos novos e tradicionais: mais uma vez superando por incorporação**

Saviani retoma a segunda tese sobre a cientificidade do método tradicional e a pseudocientificidade dos métodos novos, e explica que a crítica escolanovista ao método tradicional não atingiu tanto o método em si, mas a maneira como ele cristalizou-se na prática pedagógica, tornando-se mecânico, repetitivo e desvinculado das razões que o justificavam. Reconhece que isso é válido e precisa ser feito, já que uma proposta deve ser avaliada pelas



consequências que produziram historicamente, mas que o mesmo deve ser aplicado à pedagogia nova.

Nesse sentido, cumpre constatar que as críticas, ainda que procedentes, tiveram [...] o efeito de aprimorar a educação das elites e esvaziar ainda mais a educação das massas. Isso porque, realizando-se em algumas poucas escolas, exatamente naquelas frequentadas pelas elites, a proposta escolanovista contribuiu para o aprimoramento do nível educacional da classe dominante. Entretanto, ao estender sua influência em termos de ideário pedagógico às escolas da rede oficial, que continuaram funcionando de acordo com as condições tradicionais, a Escola Nova contribuiu, pelo afrouxamento da disciplina e pela secundarização da transmissão de conhecimentos, para desorganizar o ensino nas referidas escolas. (SAVIANI, 2012, p.67).

Diante disto o autor indaga: se o principal problema da Escola Nova está no seu efeito discriminatório, não seria o caso de generalizar os métodos novos a educação das massas? Explica na sequência, que as tentativas de constituição do que denomina uma “Escola Nova Popular” objetivou justo valer-se dos métodos novos para aprimorar também a educação das massas, a exemplo da ‘Pedagogia Freinet’ na França e o ‘Movimento Paulo Freire de Educação’ no Brasil.

Sobre isto, Saviani segue explicando que o Movimento Paulo Freire, inspirado na concepção humanista moderna de filosofia da educação, através da corrente personalista (existencialismo cristão), constituiu e implantou sua pedagogia no Brasil entre os anos de 1959-1964, sendo seu alvo inicial os adultos analfabetos. Mas, sendo a educação escolar na sociedade capitalista objeto de disputa, não por acaso, quando surgem propostas de renovação pedagógica articuladas com os interesses populares como a freiriana, “[...] novos mecanismos de recomposição de hegemonia são acionados: os meios de comunicação de massa e as tecnologias de ensino. Passa-se, então, a minimizar a importância da escola e a falar em educação permanente, educação informal etc.” (SAVIANI, 2012, p.69). Sabemos, entretanto, a quem interessa a desescolarização; justo aos que já passaram pela escola, pois o povo, ao contrário, reivindica o acesso às escolas.

Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. 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, 2012, pp.69-70).

Não se trata de uma somatória dos métodos tradicionais e novos, pois ambos implicam uma autonomização da pedagogia em relação à sociedade, no qual professores e alunos são sempre considerados em termos individuais; já o método que preconiza mantém continuamente vinculação entre educação e sociedade, nele professores e alunos são sempre tomados como agentes sociais. Feita esta observação, Saviani (2012) segue expondo como seria traduzido em método de ensino, à semelhança dos esquemas de Herbart e Dewey, a elaboração que expôs até então acerca da pedagogia revolucionária.

Quadro 3: Comparação entre as proposições metodológicas tradicional, nova e histórico-crítica<sup>46</sup>

	Ponto de partida	2º passo	3º passo	4º passo	5º passo
<b>Pedagogia tradicional (Herbart)</b> <sup>47</sup>	<b>Preparação</b> dos alunos através da recordação do já conhecido. (Iniciativa do professor).	<b>Apresentação</b> de novos conhecimentos por parte do professor.	<b>Assimilação</b> de conteúdos transmitidos pelo professor por comparação com conhecimentos anteriores.	<b>Generalização</b> (o aluno já assimilou o novo conhecimento, sendo capaz de identificar todos os seus fenômenos).	<b>Aplicação</b> ("lições para casa" - realização de exercícios para o aluno demonstrar se assimilou o que foi ensinado).
<b>Pedagogia nova (Dewey)</b> <sup>48</sup>	<b>Atividade</b> Que suscita um problema. (iniciativa dos alunos).	<b>Problema</b> (obstáculo que interrompe a atividade dos alunos provocando o levantamento de dados).	<b>Coleta de dados</b> (a partir dos quais formulam-se hipóteses).	<b>Hipóteses</b> (explicativas do problema em questão, empreendendo alunos e professores a experimentação).	<b>Experimentação</b> (que permitiria confirmar ou rejeitar as hipóteses formuladas).
<b>Pedagogia revolucionária (histórico-crítica)</b>	<b>Prática social</b> (comum a professor e alunos, porém encontram-se em níveis diferentes de compreensão – conhecimento e experiência – da prática social).	<b>Problematização</b> (identificação dos principais problemas postos pela prática social/ questões que precisam ser resolvidas, em consequência, que conhecimento é necessário dominar).	<b>Instrumentalização</b> (apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. Como tais instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente. Importância papel professor.).	<b>Catarse</b> (acepção gramsciana de elaboração superior da estrutura em superestrutura. Efetiva incorporação dos instrumentos culturais transformados agora em elementos ativos de transformação social).	<b>Prática social</b> (prática social inicial modificada. Alunos ascendem da síntese à síntese do professor. Reduz-se a precariedade da síntese do professor.).

Fonte: GAMA, 2015.

Eis na última linha do quadro a exposição do método de ensino que compõe a proposição pedagógica, posteriormente denominada de pedagogia histórico-crítica, em comparação com os métodos de ensino das pedagogias tradicional e nova. Baseada na exposição de Marx (2008)

<sup>46</sup> Ver mais informações em Saviani (2012, pp. 70-72).

<sup>47</sup> Lembrando que o **método expositivo**, composto por cinco passos formais de Herbart (preparação, apresentação, comparação e assimilação, generalização e aplicação). Esses passos correspondem ao esquema do **método científico indutivo**, formulado por Bacon (observação, generalização e confirmação). "Trata-se, portanto, daquele mesmo método formulado no interior **movimento filosófico do empirismo**, que foi a base do desenvolvimento da ciência moderna" (SAVIANI, 2012, p.43).

<sup>48</sup> Inspiração na **corrente filosófica pragmatista, modelo experimentalista**, que faz parte da "concepção 'humanista' moderna de filosofia da educação", (SAVIANI, 2012, p.62). O ensino é entendido como processo de pesquisa, "[...] daí por que ela se assenta no pressuposto de que os assuntos de que trata o ensino são problemas, isto é, são assuntos desconhecidos não apenas pelo aluno, como também pelo professor. Nesse sentido, o ensino seria o desenvolvimento de uma espécie de projeto de pesquisa, quer dizer, uma atividade [...]", trata-se dos cinco passos expostos nesta tabela. Observe que os mesmos contrapõem-se aos passos do ensino tradicional (SAVIANI, 2012, p.45).

acerca do método da economia política, a proposição metodológica histórico-crítica preconizada por Saviani incorpora por superação os métodos tradicional e novo. Parte de um problema colocado na prática social (a marginalidade da educação e as explicações que vinham sendo dadas a ele), problematizando-o a partir das necessidades históricas colocadas (a apropriação da riqueza intelectual pelos trabalhadores), tecendo a crítica, considerando seus limites e avanços, para elaborar uma nova síntese que supera por incorporação e permite que se retorne ao ponto de partida da prática social num patamar qualitativamente superior<sup>49</sup>.

Essa elaboração/sistematização metodológica coloca as bases da pedagogia histórico-crítica. Para a explicação do ponto de chegada da prática educativa, por exemplo, o autor vale-se de elaborações acerca do conceito de educação publicadas dois anos antes (em 1980) no livro *Educação: do senso comum a consciência filosófica*, a educação como “[...] uma atividade mediadora no seio da prática social global” (SAVIANI, 2012, p.74). Tais formulações, que são adensadas no texto que estamos examinando, seguem sendo desenvolvidas pelo autor e abordadas por seus orientandos<sup>50</sup>, alcançando, onze anos depois, a definição de educação, considerada por Newton Duarte uma ontologia da educação, publicada no livro *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (em 1991), especialmente, no primeiro capítulo intitulado “Sobre a natureza e a especificidade da educação”. O próprio Saviani no livro *Escola e Democracia* declara que vinha insistindo há alguns anos em uma definição de educação, mas que ainda não tinha tido tempo de elaborá-la por escrito.

Por compreender a educação como mediação no seio da prática social, a prática social é tomada como ponto de partida e de chegada na caracterização dos momentos do método de ensino.

[...] é fácil perceber de onde tiro o critério de cientificidade do método proposto. Não é do esquema indutivo tal como formulara Bacon; nem é do modelo experimentalista ao qual se filiava Dewey. É, sim, da concepção dialética de ciência tal como a explicitou Marx no ‘método da economia política’ (Marx, 1973, pp.228-240). Isso não quer dizer, porém, que eu esteja incidindo na mesma falha que denunciara na Escola Nova: confundir o ensino com a pesquisa científica. Simplesmente estou querendo dizer que o movimento que vai da síntese (‘a visão caótica do todo’) à análise (‘uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas’) pela mediação da análise (‘as abstrações e determinações mais simples’) constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos

---

<sup>49</sup> No texto *A pedagogia histórico-crítica na educação do campo*, Saviani (2013a) se dedica a explicar cada um dos momentos que compõe a orientação teórico-metodológica da pedagogia histórico-crítica, a fim de tornar mais clara a teoria. Trata-se de um acerto contanto com distorções que tem se apropriado de maneira mecânica do método, aproximando-o da visão tradicional da didática, como passos que se sucedem automaticamente e da mesma maneira. O texto deixa claro que os momentos que compõem o método pedagógico se articulam e se relacionam, não podendo ser tomados de forma separada.

<sup>50</sup> Os trabalhos frutos das teses de Carlos Roberto Jamil Cury (1985) e Guiomar Namó de Mello (1982).

conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino) (SAVIANI, 2012, p.74).

Saviani destaca que a sistematização de ‘passos’ para explicitar o método de ensino que preconiza foi um esforço heurístico e didático para se fazer entender. Mais apropriado que falar em passos que se ordenam numa sequência lógica, é falar em “[...] momentos articulados num mesmo movimento, único e orgânico. O peso e a duração de cada momento obviamente irão variar de acordo com as situações específicas em que se desenvolve a prática pedagógica” (ibid., p.74). Ressalta ainda, que considerando que a sociedade em que vivemos é dividida em classes com interesses antagônicos, tal proposição, estando a serviço dos interesses populares, terá contra si os interesses até agora dominantes. O que coloca a tarefa de lutar também no campo pedagógico para fazer prevalecer os interesses até agora não dominantes. “E essa luta não parte do consenso, mas do dissenso. O consenso é vislumbrado no ponto de chegada. Para se chegar lá, porém, é necessário, pela prática social, transformar as relações de produção que impedem a construção de uma sociedade igualitária.” E completa afirmando que a pedagogia que preconiza “[...] não é outra coisa senão aquela pedagogia empenhada decididamente em colocar a educação a serviço da referida transformação das relações de produção” (ibid., pp.75-76).

Ao retomar a terceira tese que deriva das duas primeiras, a respeito do caráter antidemocrático da escola nova, Saviani propõe a superação da dicotomia entre relação autoritária ou democrática na sala de aula. Argumenta que o critério para aferir o grau de democratização da educação escolar deve ser buscado na prática social.

Se é razoável supor que não se ensina democracia por meio de práticas pedagógicas antidemocráticas, nem por isso se deve inferir que a democratização das relações internas à escola é condição suficiente de democratização da sociedade. Mais do que isso: se a democracia supõe condições de igualdade entre os diferentes agentes sociais, como a prática pedagógica pode ser democrática já no ponto de partida? Com efeito, se, como procurei esclarecer, a educação supõe a desigualdade no ponto de partida e a igualdade no ponto de chegada, agir como se as condições de igualdade estivessem instauradas desde o início não significa, então, assumir uma atitude de fato pseudodemocrática? [...] essa maneira de encarar o problema educacional acaba por desnaturar o próprio sentido do projeto pedagógico. Isso porque se as condições de igualdade estão dadas desde o início, então já não se põe a questão de sua realização no ponto de chegada. Com isso o processo educativo fica sem sentido. (ibid., p.77).

Segue com a argumentação na defesa de que a natureza da prática pedagógica implica uma desigualdade real e uma igualdade possível.

Entendo, pois, que o processo educativo é a passagem da desigualdade à igualdade. Portanto, só é possível considerar o processo educativo em seu conjunto como democrático sob a condição de se distinguir a democracia

como possibilidade no ponto de partida e a democracia como realidade no ponto de chegada. [...] Com efeito, assim como a afirmação das condições de igualdade como a realidade no ponto de partida torna inútil o processo educativo, também a negação dessas condições como uma possibilidade no ponto de chegada inviabiliza o trabalho pedagógico [refere-se à posição dos crítico-reprodutivistas]. Isso porque, se eu não admito que a desigualdade é uma igualdade possível, ou seja, se não acredito que a desigualdade pode ser convertida em igualdade pela mediação da educação (obviamente que não em termos isolados, mas articulada com as demais modalidades que configuram a prática social global), então, não vale a pena desencadear a ação pedagógica. (ibid., p.78).

Conclui o texto destacando a contribuição dos professores para o desenvolvimento da proposição pedagógica apresentada. São eles que vão poder confrontá-la com a prática pedagógica, submetendo-a a crítica, bem como desdobrando-a, detalhando-a em seus pormenores, no diálogo com cada área do saber.

Evidentemente, a proposição pedagógica apresentada aponta na direção de uma sociedade em que esteja superado o problema da divisão do saber. Entretanto, ela foi pensada para ser implementada nas condições da sociedade brasileira atual, na qual predomina a divisão do saber. Entendo, pois, que um maior detalhamento dessa proposta implicaria a verificação de como ela se aplica (ou não se aplica) às diferentes modalidades de trabalho pedagógico em que se reparte a educação nas condições brasileiras atuais. . (ibid., pp.79-80).

Sobre as contribuições específicas de cada área, tendo em vista a democratização da sociedade brasileira, ou seja, o atendimento dos interesses das camadas populares sublinha:

Tal contribuição consubstancia-se na instrumentalização, isto é, nas ferramentas de caráter histórico, matemático, científico, literário etc., cuja apropriação o professor seja capaz de garantir aos alunos. [...] tal contribuição será tanto mais eficaz quanto mais o professor for capaz de compreender os vínculos da sua prática com a prática social global. [...] em geral, há a tendência a desvincular os conteúdos específicos de cada disciplina das finalidades sociais mais amplas. Então, ou se pensa que os conteúdos valem por si mesmos sem necessidade de referi-los à prática social em que se inserem, ou se acredita que os conteúdos específicos não tem importância, colocando-se todo o peso na luta política mais ampla. Com isso dissolve-se a especificidade da contribuição pedagógica, anulando-se, em consequência, a sua importância política. (ibid., p.80).

Como podemos ver no excerto anterior, Saviani encerra o texto (capítulo 3) com a indicação de que “[...] a importância política da educação está condicionada à garantia de que a especificidade da prática educativa não seja dissolvida” (ibid., p.81). No capítulo 4, intitulado “Onze teses sobre educação e política” retoma tal assertiva, delimitando com maior precisão as relações entre educação e política.

Ao partir do *slogan* que tornou-se comum já naquele tempo, permanecendo de certa forma até os dias de hoje, segundo o qual a educação é sempre um ato político, explica que

embora tal slogan tenha cumprido seu papel de combater a ideia, até então dominante, de que a educação restringia-se a um fenômeno técnico-pedagógico, logo, autônomo e independente da questão política; inscreveu-se nesses limites, o de forçar a vara para o lado oposto, o pólo político. Saviani chama atenção para o risco de se identificar a educação com a política, a prática pedagógica com a prática política, dissolvendo-se a especificidade do fenômeno educativo. E afirma:

O problema de determinar-se a especificidade da educação coincide com o problema do desvendamento da natureza própria do fenômeno educativo. Trata-se de uma questão nodal que vem ocupando o centro de minhas reflexões nos últimos anos. Penso que é necessário enfrentá-la e acredito dispor já de algumas evidências que me indicam a direção que deverei seguir para elucidar tal questão. Tal tarefa implica, porém, um projeto mais ambicioso, impossível de ser desenvolvido a curto prazo. Neste texto, pretendo apenas adiantar alguns elementos relativos à natureza da prática educativa por confronto com a especificidade da prática política. (SAVIANI, 2012, p.82).

Veremos mais adiante que Saviani retoma e desenvolve a problemática acerca da natureza do fenômeno educativo e da especificidade da educação, na comunicação apresentada no Seminário organizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) em 1984 em Brasília. Tal exposição tornou-se o primeiro capítulo do livro “Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações” e desde o início incorporava o texto da palestra denominada “O papel da escola básica no processo de democratização da sociedade brasileira” realizada em 1983 em Olinda.

Feito este destaque, lembra que a dissolução da educação na política configuraria o *politicismo pedagógico*, e da política em educação *pedagogismo político*. Segue demonstrando a especificidade dessas práticas distintas embora inseparáveis, a fim de avançar na discussão das relações entre política e educação. Sintetizamos tal distinção na tabela a seguir.

Quadro 4: Características que distinguem educação e política<sup>51</sup>

EDUCAÇÃO	POLÍTICA
Relação travada entre não antagônicos. “É pressuposto de toda e qualquer relação educativa que o educador está a serviço dos interesses do educando” (p.82).	“A relação política se trava, fundamentalmente, entre antagônicos. [...] defrontam-se interesses e perspectivas mutuamente excludentes” (p.82).
O objetivo é convencer (p.82).	O objetivo é vencer (p.82).
O educador acredita estar sempre agindo para o bem dos educandos. A rebeldia dos educandos é entendida como um desafio a ser superado pelo educador (pp.82-83).	A rebeldia da classe dominada tende a ser interpretada pela classe dominante como rebelião, devendo ser reprimida pela força (p.83).

Fonte: GAMA, 2015.

<sup>51</sup> Informações disponíveis em Saviani (2012, pp.82-83).

Esclarecidas tais distinções o autor prossegue com as reflexões acerca da relação entre política e educação, concluindo que “[...] a importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento. É realizando-se na especificidade que lhe é própria que a educação cumpre sua função política” (SAVIANI, 2012, p.88). Sintetiza e ordena as reflexões elaboradas no capítulo em onze teses, a saber:

Tese 1: Não existe identidade entre educação e política [...] Tese 2: Toda prática educativa contém, inevitavelmente, uma dimensão política. Tese 3: Toda prática política contém, por sua vez, inevitavelmente uma dimensão educativa. [...] Tese 4: A explicitação da dimensão política da prática educativa está condicionada à explicitação da especificidade da prática educativa. Tese 5: A explicitação da dimensão educativa da prática política está, por sua vez, condicionada à explicitação da especificidade da prática política. [...] Tese 6: A especificidade da prática educativa define-se pelo caráter de uma relação que se trava entre contrários não-antagônicos. [...] Tese 7: A especificidade da prática política define-se pelo caráter de uma relação que se trava em contrários antagônicos. [...] Tese 8: As relações entre educação e política dão-se na forma de autonomia relativa e dependência recíproca. Tese 9: As sociedades de classes caracterizam-se pelo primado da política, o que determina a subordinação real da educação à prática política; Tese 10: Superada a sociedade de classes, cessa o primado da política e, em consequência, a subordinação da educação. [...] Tese 11: A função política da educação cumpre-se na medida em que ela se realiza como prática especificamente pedagógica. [...] (SAVIANI, 2012, pp.88-89).

Saviani (2012) finaliza o capítulo lembrando que o “exercício lógico-conceitual” que empreendeu ao tratar das relações entre educação e política, pode tanto auxiliar análises de situações concretas, quanto ser aplicado a outros domínios, como as relações entre educação e religião, educação e arte, educação e ciência.

Diante do exposto ao longo do capítulo, é possível delimitar os elementos fundantes da pedagogia histórico-crítica, que indicam a contribuição da obra de Dermeval Saviani para uma concepção curricular histórico-crítica, a saber: *projeto histórico; concepção de ser humano; teoria do conhecimento; concepção de escola; concepção de trabalho educativo*. O fizemos a partir da análise de livros, capítulos de livros e artigos conforme critérios estabelecidos e expostos no Capítulo 2, e sintetizamos no quadro a seguir:



Quadro 5 – Elementos fundantes da Pedagogia histórico-crítica

Fundamentos	Conteúdo
<i>Projeto histórico</i>	<p>O autor desenvolve uma crítica ao projeto histórico capitalista (sociedade dividida em classes com interesses antagônicos), de onde emerge a necessidade de sua superação, apontando o projeto histórico socialista, não como um ideal a ser conquistado pelo entusiasmo da vontade, mas como produto das leis de desenvolvimento do próprio capitalismo, para o que a revolução é necessária e o proletariado tem papel fundamental. (SAVIANI, 2005a, p.224). Segundo Saviani, os índices de exclusão tendem a se agravar na sociedade capitalista, o qual gera mais problemas que ele é incapaz de resolver, dada sua lógica brutal de concentração econômica nos grandes monopólios. Para tanto, é necessário romper com essa estrutura sócio-econômica que socializa crescentemente a produção, o trabalho, mas mantém em mãos privadas os meios de produção, para o que “a imensa riqueza produzida pela humanidade deixará de beneficiar parcelas minoritárias em detrimento da maioria e reverterá em benefício de todos e de cada um dos seres humanos” (2010a, pp.31-32). Por outro lado, na sociedade comunista, segundo este, superadas as relações capitalistas de produção, o mundo resultante da objetivação deixa de ser alheio, inimigo e hostil em relação ao indivíduo e passa a ser a confirmação da sua individualidade [...]” (2010c, p.427), ou seja, conforme Marx, superar a alienação para alcançar-se o pleno desenvolvimento da individualidade livre e universal. Desta forma, dada a negação do modo como é organizado o sistema burguês de ensino. (2005a, p.233), não é possível prescindir da educação socialista numa sociedade marcada pela divisão de classes (2005a, p.245-246). Nesta perspectiva, é necessários abolir toda forma de dominação ou de privilégio socializando os meios de produção e instaurando uma forma social em que todas as conquistas da humanidade sejam compartilhadas igualmente por todos os homens: a sociedade comunista. (2013, pp.11-12).</p>
<i>Concepção de ser humano</i>	<p>Saviani se vale da obra clássica de Marx e Engels para definir o que é o ser humano, como ele se forma e se produz. Assim, o conceito de essência humana passa a coincidir com a práxis, ou seja, o homem passa a ser entendido como ser prático, produtor, transformador, cuja explicação última está no fenômeno histórico da divisão do trabalho. (SAVIANI, 2004b, pp.37-38). Sendo assim, se apropria da definição de ser humano em Marx, a qual não é algo abstrato, interior a cada indivíduo isolado, mas é em sua realidade, o conjunto das relações sociais que trava. Portanto, se cada indivíduo humano sintetiza relações sociais, isto significa que ele só se constitui como homem por meio das relações que estabelece com os outros homens, isto é, só pode tornar-se homem se incorporar em sua própria subjetividade formas de comportamento e ideias criadas pelas gerações anteriores e retrabalhadas por ele e por aqueles que com ele convivem. Isto significa que o indivíduo da espécie humana não nasce homem; ele se torna homem, se forma homem. Assim, para integrar o gênero humano ele precisa ser formado, precisa ser educado” (SAVIANI, 2004b, p.46), portanto a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele próprio produzida no mesmo ato em que ele produz sua existência ao transformar a natureza de acordo com suas necessidades.” (2009, p.06). Segundo o autor, “se para sobreviver o homem necessita extrair da natureza, ativa e intencionalmente, os meios de sua subsistência, ao fazer isso ele inicia o processo de transformação do mundo natural criando um mundo humano (o mundo da cultura). Esse processo implica, primordialmente, a garantia da subsistência material com a consequente produção, em escalas cada vez mais amplas e complexas, de bens materiais (trabalho material). Entretanto, para produzir materialmente o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais (SAVIANI, 2009). Nesse processo, as necessidades humanas</p>

	<p>ampliam-se, ultrapassando o nível das necessidades de sobrevivência e surgindo necessidades propriamente sociais”. “Ocorre que não há outra maneira de o indivíduo humano se formar e se desenvolver como ser genérico senão pela dialética entre a apropriação da atividade humana objetivada no mundo da cultura (aqui entendida como tudo aquilo que o ser humano produz em termos materiais e não materiais) e a objetivação da individualidade por meio da atividade vital, isto é, do trabalho” (2010c, p.426). A atividade vital como atividade autorrealizadora é a única forma de o indivíduo se efetivar como um ser genérico, isto é, um ser conscientemente representativo do desenvolvimento alcançado pelo gênero humano. [...] Superando-se as relações sociais de produção que tornam o trabalho uma atividade alienada, supera-se também a relação alienada que obriga o indivíduo a fazer da vida genérica apenas um meio para a sobrevivência e consequentemente supera-se a contradição entre a individualidade e a condição de ser genérico. Por fim, transforma-se nesse mesmo processo de superação do capitalismo a relação do ser humano com o outro ser humano [...]” (2010c, p.429). Os aspectos históricos e ontológicos da formação humana unem-se no pensamento de Marx numa perspectiva dialética de criação das condições de humanização a partir das relações sociais alienadas. Outro aspecto destacado pelo autor acerca desta relação é que somente assim se cultivam ou se criam sentidos capazes de gozos humanos, sentidos que se afirmam como forças essenciais humanas. Pois não apenas os cinco sentidos, mas também os chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor etc.), em uma palavra, o sentido humano, a humanidade dos sentidos, se constituem unicamente mediante a existência de seu objeto, mediante a natureza humanizada. A formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história universal até nossos dias” (MARX, 1985, p. 150 apud SAVIANI e DUARTE, 2010c, p.428).</p>
<p><i>Teoria do conhecimento</i></p>	<p>Neste elemento, coerentemente com a crítica que faz à sociedade e a concepção de ser humano, delimita a teoria do conhecimento a partir da qual vai examinar o problema da educação. Saviani parte das categorias e leis da concepção filosófica de Marx, e do método “método da economia política”, considerando a categoria de “concreto”, abordando seu significado, discutindo a concepção marxista no quadro da filosofia moderna e contemporânea de forma a examinar sinteticamente as implicações dessa concepção para a pedagogia. O autor distingue o concreto real do concreto pensado, considerando que “O todo, na forma em que aparece no espírito como totalidade pensada, é um produto do cérebro pensante que se apropria do mundo do único modo que lhe é possível” (Idem, Ibidem), isto é, conceitualmente. Já o concreto real, antes do processo de conhecimento, assim como depois, “conserva sua independência fora do espírito” (Idem, Ibidem). Trata-se de uma concepção claramente realista, em termos ontológicos, e objetivista, em termos gnosiológicos. Assenta-se, portanto, em duas premissas fundamentais: 1. As coisas existem independentemente do pensamento, com o corolário: é a realidade que determina as ideias e não o contrário; 2. A realidade é cognoscível, com o corolário: o ato de conhecer é criativo não enquanto produção do próprio objeto de conhecimento, mas enquanto produção das categorias que permitam a reprodução, em pensamento, do objeto que se busca conhecer. (SAVIANI, 2006, p.38). Observa-se claramente nesta concepção como é possível ao ser humano conhecer. Este método é a base da Pedagogia Histórico Crítica, e se expressa da seguinte maneira: “o movimento que vai do empírico (“o todo figurado na intuição”) ao concreto (“uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas”) pela mediação do abstrato (a análise), constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de ensino (o método pedagógico). Em síntese, ir do todo à análise das partes e retornar/reconstruir a síntese de relações. E não parar na análise das partes como a concepção empirista de ciência. (SAVIANI, 2004b, p. 45). É a partir daí que propõe</p>

	<p>chegar a uma pedagogia concreta como via de superação tanto da pedagogia tradicional como da pedagogia moderna. Se apoiando na lógica dialética como forma de superação da lógica formal. (SAVIANI, 2006, p.44). Esse procedimento, afirma o autor, permite captar a realidade como um todo articulado composto de elementos que se contrapõem entre si, que agem e reagem uns sobre os outros, num processo dinâmico, é o que, na história do pensamento humano foi explicitado sob o nome de lógica dialética formulada a partir de Hegel, no início do século XIX. Assim, se a lógica formal é a lógica das formas, portanto, abstrata, a lógica dialética é a lógica dos conteúdos, logo, uma lógica concreta que incorpora a lógica formal como um momento necessário do processo de conhecimento.” (SAVIANI, 2007c, pp.107-108). Além disso critica veementemente o clima cultural impulsionado desde a publicação do famoso livro de Lyotard, A condição pós-moderna, em 1979, que vem sendo chamado de “pós-moderno”, o qual centra-se no mundo da comunicação, na informática, nas máquinas eletrônicas, na produção de símbolos, e coloca de lado a razão como faculdade capaz de captar o real, de pôr ordem no caos, de estabelecer princípios explicativos que nos permitiriam compreender como o mundo está constituído. Este ideário se expressa no âmbito da educação como: “(a) neoprodutivismo, que subverte as bases sócio-econômicas que o pensamento pedagógico buscava encontrar nas ciências sociais; b) neo-escolanovismo, que metamorfoseia as bases didáticas que se procurava definir pela pedagogia entendida como ciência da educação; e c) neoconstrutivismo, que faz refluir as bases psicopedagógicas que se buscava construir pelas investigações da ciência psicológica.” (SAVIANI, 2007d, pp.21-22).</p>
<p><i>Concepção de educação/escola</i></p>	<p>Mantendo a coerência teórica, o autor entende que Educação é uma realidade das sociedades humanas, portanto “[...] atividade especificamente humana cuja origem coincide com a origem do próprio homem; é no entendimento da realidade humana que devemos buscar o entendimento da educação” (SAVIANI, 2005, p.224). Desta forma, na medida em que o homem se empenha em compreender a realidade, busca intervir nesta de maneira intencional, a partir do que vai se constituindo um saber específico que, “desde a Paidéia grega, passando por Roma e pela Idade Média chega aos tempos modernos fortemente associado ao termo pedagogia.” (SAVIANI, 2007c, p.100). Assim, a educação é entendida como “mediação no seio da prática social global. A prática social se põe, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa” (SAVIANI, 2007c, p. 110). Portanto, “[...] 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, 2008a, p.13). Explica ainda que a educação se desenvolve, originariamente, de forma espontânea, assistemática, informal, portanto, de maneira indiferenciada em relação às demais práticas sociais. Quando esta forma originária é institucionalizada dará origem às instituições educativas, as quais correspondem a uma educação de tipo secundário, derivada da primeira. Se valendo de Bourdieu e Passeron (1975, p.53-75 apud SAVIANI, 2005b, p.29), aponta a diferença entre trabalho pedagógico primário, que se guia por uma pedagogia implícita e trabalho pedagógico secundário, que se guia por uma pedagogia explícita. Este último configura-se como trabalho pedagógico institucionalizado ou trabalho pedagógico escolar. Isso não significa dizer que a educação na sua especificidade, como ação propriamente pedagógica detenha o monopólio o exclusivo do exercício do trabalho pedagógico secundário. Como exemplos, para além da instituição familiar votada ao exercício da educação espontânea (trabalho pedagógico primário), aponta instituições como sindicatos, igrejas, partidos, associações de diferentes tipos, leigas e confessionais, que, além de desenvolver atividade educativa informal, podem, também, desenvolver trabalho pedagógico secundário, seja organizando e promovendo modalidades específicas de</p>

	<p>educação formal, seja mantendo escolas próprias em caráter permanente (SAVIANI, 2005b, p.29). Desta forma, Saviani afirma que o papel da escola “[...] consiste na socialização do saber sistematizado. [...] Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular. Em suma, a escola tem a ver com o problema da ciência. Com efeito, ciência é exatamente o saber metódico, sistematizado” (SAVIANI, 2008a, p.14). O autor diferencia a pedagogia concreta, a que considera os educandos como indivíduos concretos, e a pedagogia tradicional que considera os educandos como indivíduos abstratos, e a pedagogia moderna que considera os educandos como indivíduos empíricos. (SAVIANI, 2006, pp.44-45). Aponta que a pedagogia histórico-crítica considera os educandos enquanto indivíduos concretos, que se manifestam como unidade da diversidade, “uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas”, síntese de relações sociais. Portanto, o que é do interesse deste aluno concreto diz respeito às condições em que se encontra e que ele não escolheu, do mesmo modo que a geração atual não escolhe os meios e as relações de produção que herda das gerações anteriores. O aluno empírico pode querer determinadas coisas, pode ter interesses que não necessariamente correspondem aos seus interesses concretos, por isso a importância em distinguir, 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. Ressalta que sua criatividade vai se expressar na forma como assimila as relações herdadas e as transforma. (SAVIANI, 2006, p.45). Com isto, empreende uma crítica ao esvaziamento da função precípua da escola ligada ao domínio dos conhecimentos sistematizados pela descrença no saber científico e a procura de “soluções mágicas” do tipo reflexão sobre a prática, relações prazerosas, pedagogia do afeto, transversalidade dos conhecimentos e fórmulas semelhantes vêm ganhando as cabeças dos professores. Aponta que com isto, estabelece-se uma “cultura escolar” de desprestígio dos professores e dos alunos que querem trabalhar seriamente, e de desvalorização da cultura elaborada. Nesse tipo de “cultura escolar” o utilitarismo e o imediatismo da cotidianidade prevalecem sobre o trabalho paciente e demorado de apropriação do patrimônio cultural da humanidade.” (SAVIANI, 2007d, pp.30-31).</p>
<p><i>Concepção de trabalho educativo</i></p>	<p>Este elemento é explicado a partir da compreensão da categoria trabalho na acepção de Marx enquanto processo de produção de bens necessários à existência humana, distinguindo o trabalho material e trabalho imaterial. Para produzir materialmente os seres humanos necessitam antecipar em ideias os objetivos da ação, o que inclui o aspecto do conhecimento acerca das propriedades do mundo real (ciência), da valorização (ética) e de simbolização (arte). Tais aspectos se situam em outra rubrica de categoria de produção, a do trabalho não material, que trata da produção do saber, e a educação situa-se nesta categoria, especialmente naquela em o produto não se separa do ato de produção. Esta é a especificidade do 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.” (SAVIANI, 2008a, p. 12-13).</p>

Fonte: GAMA, 2015.

As concepções apresentadas no quadro anterior, respondem às necessidades históricas atuais no âmbito da educação, especificamente, quanto ao enfrentamento do esvaziamento curricular e rebaixamento da formação dos trabalhadores sustentado pelas concepções educacionais pós-modernas criticadas por Malanchen (2014), conforme exposto na introdução. Neste sentido, no próximo capítulo daremos continuidade à análise da produção de Dermeval

Saviani, somando-nos ao esforço de contribuir no desenvolvimento de uma perspectiva curricular que enfrente as contradições da escola capitalista realmente existente, tendo em vista a luta pela garantia de uma educação pública de qualidade.

## CAPÍTULO 2 – PARÂMETROS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA ANÁLISE DA OBRA DE DERMEVAL SAVIANI

Neste capítulo apresentamos os parâmetros teórico-metodológicos que sustentam o presente estudo, os resultados do levantamento realizado acerca da produção de Dermeval Saviani, bem como a caracterização da mesma. Iniciamos com a exposição do movimento realizado no levantamento e caracterização da obra, o que consistiu em uma primeira aproximação ao todo do pensamento do autor estudado, permitindo-nos identificar as *unidades gerais de análise da obra* (estrutura e política educacional; filosofia da educação; história da educação e teoria pedagógica). Na sequência, expomos as categorias de análise que guiam essa investigação: as *categorias teóricas* (projeto histórico; concepção de ser humano; conhecimento; escola e trabalho educativo), e as *categorias da prática* (trato com o conhecimento, organização e normatização escolar) que vão dizer da concretude do currículo.

Esta primeira aproximação à produção aponta para o que levantamos na nossa hipótese de estudo, a saber: para que a discussão acerca do currículo da escola básica avance, é fundamental que se considere as questões relativas à filosofia da educação, história da educação, estrutura e política educacional e teoria pedagógica. Assim como, pensar as questões relativas à filosofia da educação, história da educação, estrutura e política educacional e teoria pedagógica, não deve prescindir da discussão sobre o currículo da escola básica.

### 2.1. CARACTERIZAÇÃO DA PRODUÇÃO DE DERMEVAL SAVIANI: A ARTICULAÇÃO DOS ESTUDOS NO CAMPO DA FILOSOFIA, HISTÓRIA, ESTRUTURA E POLÍTICA EDUCACIONAL E TEORIA PEDAGÓGICA

A produção de Dermeval Saviani pode ser acessada através de artigos, livros, capítulos de livros, textos completos publicados em anais de eventos nacionais e internacionais. Sua obra, assim como sua orientação (de 36 mestres e 58 doutores) e participação em bancas, influenciou/influencia a produção de teses e dissertações em todo o país. Muitos destes estudos sistematizam e realizam uma reflexão acerca de experiências com a pedagogia histórico-crítica em diversas áreas do conhecimento.

Para nos apropriarmos dos elementos que nos possibilitassem elaborar uma resposta ao problema delimitado neste estudo foi necessário definirmos formas de apropriação do objeto que nos permitissem sair do todo caótico em direção ao concreto-pensado. Para tanto, conforme Kosik (2002), o método da investigação deve percorrer três graus:

1) minuciosa apropriação da matéria, pleno domínio do material, nele incluídos todos os detalhes históricos aplicáveis, disponíveis; 2) análise de cada forma de desenvolvimento do próprio material; 3) investigação da coerência interna, isto é, determinação da unidade das várias formas de desenvolvimento (KOSIK, 2002, p.37).

Destarte, para respondermos se existe uma concepção de currículo na obra de Dermeval Saviani, qual o grau de desenvolvimento desta concepção e quais suas contribuições e limites para pensarmos o currículo da educação básica tendo em vista a formação necessária à transição para superação do capital, precisamos partir da *minuciosa apropriação da matéria*, o que se deu através da identificação e organização das fontes, chegando à definição de critérios para seleção da amostra a ser analisada.

A identificação das fontes partiu do levantamento da produção do conhecimento referente ao autor estudado e suas formulações<sup>52</sup>. Para tanto, utilizamos os termos de busca - “Dermeval Saviani”; “Saviani” e “Pedagogia histórico-crítica” -, no período de 1987-2011, nos seguintes bancos de dados: 1) Banco de teses e dissertações da CAPES, no qual após uma primeira seleção tendo em vista nosso tema de pesquisa encontramos - 11 teses e 30 dissertações (Apêndice A); 2) Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), na qual após uma primeira seleção tendo em vista nosso tema de pesquisa e desconsiderando as produções já encontradas no banco anterior obtivemos 2 teses (Apêndice B); 3) Biblioteca Digital da UNICAMP, na qual, após uma primeira seleção tendo em vista o tema estudado e desconsiderando as produções já encontradas nos bancos anteriores, encontramos 1 dissertação e 1 tese (Apêndice C).

---

<sup>52</sup> Vale ressaltar que não estamos avaliando a coerência das produções identificadas com a pedagogia histórico-crítica, mas sua menção e/ou relação com a mesma.

Quadro 6 - Síntese geral de teses e dissertações encontradas com os termos de busca “Dermeval Saviani”; “Saviani”; “Pedagogia histórico-crítica”.

Ano/Banco de dados	CAPES	BDTD	Biblioteca Digital da Unicamp	TOTAL
1989	01	-	-	01
1992	02	-	-	02
1993	02	-	-	02
1994	01	-	-	01
1995	01	-	-	01
1996	01	-	-	01
1997	03	-	-	03
1998	02	-	-	02
1999	01	-	-	01
2000	01	-	-	01
2002	02	-	-	02
2003	02	-	-	02
2004	-	-	-	-
2005	01	-	-	01
2006	02	-	-	02
2007	04	-	01	05
2008	-	-	01	01
2009	06	01	-	07
2010	06	-	-	06
2011	03	01	-	04
Total	41	02	02	45

Fonte: GAMA, 2015.

Quadro 7 – Síntese geral de teses e dissertações encontradas com os termos de busca “Dermeval Saviani”; “Saviani”; “Pedagogia histórico-crítica” por década.

Ano/Banco de dados	CAPES	BDTD	Biblioteca Digital da Unicamp	TOTAL
1980	01	-	-	01
1990	14	-	-	14
2000	23	01	-	24
2010	03	01	02	06
Total	41	02	02	45

Fonte: GAMA, 2015.

De 1989 a 2011 foram encontradas 14 teses e 31 dissertações, totalizando 45 trabalhos relacionados ao autor e sua produção<sup>53</sup>. Como é possível observar, a produção foi constante

<sup>53</sup> Além dos estudos identificados nos bancos de dados citados, conforme Apêndices de A a C, há também a tese de doutorado de Nathalia Botura de Paula Ferreira – “A catarse estética e a pedagogia histórico-crítica: contribuições para o ensino de literatura” (2012); e as dissertações de mestrado de: Robson Loureiro - “Pedagogia histórico crítica e educação física: a relação teoria e prática” (1996); Mario Mariano Cardoso – “Catarse e educação: contribuições de Gramsci e o significado na pedagogia histórico-crítica” (2014) e Maria Cláudia da Silva Saccomani – “A criatividade na arte e na educação escolar : uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski” (2014).



nesse período, tendo um expressivo aumento na década de 2000, período em que as elaborações coletivas acerca da pedagogia histórico-crítica se adensaram recuperando fôlego, tanto no âmbito da crítica às proposições pedagógicas burguesas, quanto no campo da elaboração acerca da proposição pedagógica histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural.

Esse esforço coletivo encontra-se publicado em livros<sup>54</sup>, diretamente relacionados à pedagogia histórico-crítica, a saber:

1. À procura da unidade psicopedagógica: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica, (SCALCON, 2002);
2. Uma didática para a pedagogia histórico-crítica, (GASPARIN, 2009);
3. Didática de ciências naturais na perspectiva histórico-crítica, (GERALDO, 2009);
4. Arte, conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica, (DUARTE & DELLA FONTE, 2010);
5. A implantação oficial da pedagogia histórico-crítica na rede pública do estado do Paraná (1983-1994), (BACZINSKI, 2011);
6. A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e no ensino fundamental, (MARSIGLIA, 2011b);
7. Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos, (MARSIGLIA, 2011a);
8. Pedagogia histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora, (MARSIGLIA & BATISTA, 2012);
9. Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar, (SAVIANI & DUARTE, 2012);
10. Ensino de ciências: abordagem histórico-crítica, (SANTOS, 2012);
11. Infância e pedagogia histórico-crítica, (MARSIGLIA, 2013);
12. O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, (MARTINS, 2013a);
13. As perspectivas construtivista e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita, (MARTINS & MARSIGLIA, 2015).

Vale registrar ainda, outros livros, que mesmo que indiretamente, relacionam-se e contribuem com o desenvolvimento da teoria pedagógica histórico-crítica, seja através da crítica às proposições pedagógicas realmente existentes, seja aprofundando estudos acerca de

---

<sup>54</sup> Uma vez mais ressaltamos que não estamos avaliando a coerência das produções identificadas com a pedagogia histórico-crítica.

temas mais específicos necessários ao avanço das elaborações no âmbito da proposição histórico-crítica, como é o caso da psicologia histórico-cultural, da educação infantil, da formação de professores, etc. Entre eles:

1. O trabalho educativo: reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro, (OLIVEIRA, 1996);
2. Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski, (DUARTE, 1999a);
3. A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo, (DUARTE, 1999b);
4. Vigotski e o ‘aprender a aprender’: crítica às proposições neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana, (DUARTE, 2001);
5. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento, (DUARTE, 2003a);
6. Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?, (DUARTE, 2003b);
7. Crítica ao fetichismo da individualidade, (DUARTE, 2004);
8. Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana, (FACCI, 2004);
9. Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica, (DUARTE, 2005);
10. Brincadeira de Papéis Sociais na Educação Infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin, (DUARTE & ARCE, 2006);
11. Sedução e alienação no discurso construtivista, (ROSSLER, 2006);
12. Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?: em defesa do ato de ensinar, (ARCE & MARTINS, 2007);
13. A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano, (MARTINS, 2007);
14. Ensinando aos Pequenos de zero a três anos, (ARCE & MARTINS, 2009);
15. Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias, (MARTINS & DUARTE, 2010);
16. Ensinando Ciências na Educação Infantil, (ARCE; SILVA & VAROTTO, 2011);
17. Educação infantil *versus* educação escolar?: entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula, (ARCE & JACOMELI, 2012);
18. Interações e brincadeiras na educação infantil, (ARCE, 2013);

19. O ‘aprender a aprender’ na formação de professores do campo, (SANTOS, 2013);
20. O trabalho pedagógico com crianças de até três anos, (ARCE, 2014);

Chegamos a essa amostra de livros através de uma busca realizada nas duas principais editoras em que são publicados os estudos relacionados à pedagogia histórico-crítica – Autores Associados e Alínea. Utilizamos a palavra-chave histórico crítica e obtivemos as obras dos seguintes autores: Antonio Carlos Hidalgo Geraldo, Ana Carolina Galvão Marsiglia, Eraldo Leme Batista, Newton Duarte, Alexandra Vanessa de Moura Baczinski, César Sátiro dos Santos, João Luiz Gasparin. Na sequência, buscamos os respectivos nomes e observamos o resumo e o sumário do livro, constatando se o mesmo guardava relações com a pedagogia histórico-crítica. Desta forma chegamos às relações entre os autores inicialmente encontrados e os que elaboraram outros estudos relacionados ao tema<sup>55</sup>. O acesso às produções que vem contribuindo com o desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica também se deu através da nossa participação em eventos sobre a pedagogia histórico crítica<sup>56</sup>. Levantamos um total de 33 livros, sendo 13 deles com relação direta à pedagogia histórico-crítica, e 20 de contribuições indiretas. É possível constatar o grande número de estudiosos que vem somando esforços para o desenvolvimento da teoria, o qual busca ilustrar, enquanto uma amostra, o universo de publicações em formato de livro que vem contribuindo para o desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica.

Além das produções anteriormente mencionadas (dissertações, teses e livros), nas quais é possível mapear a produção, direta e indiretamente, relacionada à pedagogia histórico-crítica e Dermeval Saviani, buscamos no currículo Lattes do autor o registro dos artigos, capítulos de livro e livros publicados por ele, de forma a sistematizar sua obra no que diz respeito ao problema de pesquisa enunciado nesta tese<sup>57</sup>. Desta forma, foi possível identificar, até 29 de julho de 2013<sup>58</sup>, quando realizamos a última consulta, o seguinte quadro:

---

<sup>55</sup> Ver quadro sinóptico com a sistematização dos livros direta e indiretamente relacionados à pedagogia histórico-crítica encontrados no APÊNDICE D.

<sup>56</sup> “Pedagogia histórico-crítica: 30 anos”, ocorrido de 15 a 17 de dezembro de 2009 na UNESP-Araraquara e o Congresso “Infância e pedagogia histórico-crítica”, realizado de 18 a 20 de junho de 2012 na UFS-Vitória.

<sup>57</sup> Ver este levantamento completo no ANEXO A.

<sup>58</sup> Outros textos (artigos e livros) foram considerados e incluídos ao levantamento a partir da entrevista realizada com Dermeval Saviani em 09 de junho de 2014, na qual o autor fez menção a alguns textos e disponibilizou aqueles aos quais não havíamos tido acesso.

Quadro 8 – Produção bibliográfica registrada no currículo Lattes de Dermeval Saviani

<b>PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA DE DERMEVAL SAVIANI</b>	
Artigos completos publicados em periódicos	126
Livros publicados/organizados ou edições <sup>59</sup>	59
Capítulos de livros publicados	56
Textos em jornais de notícias/revistas	13
Trabalhos completos publicados em anais de congressos	41
Resumos publicados em anais de congressos	02
Apresentações de Trabalho	28
Outras produções bibliográficas (prefácios)	73
<b>Total</b>	<b>398</b>

Fonte: GAMA, 2015.

Conforme pode ser visto no quadro seguinte, a reunião, organização e leitura prévia das fontes permitiu-nos observar as regularidades entre os temas abordados, o que possibilitou identificar que a produção de Dermeval se concentra, prioritariamente, em quatro grandes áreas: *estrutura e política educacional; filosofia da educação; história da educação e teoria pedagógica*; as quais se configuraram nossas unidades gerais de análise da obra. Outros textos foram identificados nas áreas de formação de professores; ensino superior e pós-graduação; trabalho, marxismo e educação; intelectuais da educação; entrevistas, etc.<sup>60</sup>

Quadro 9 – Síntese geral dos temas recorrentes nos textos (artigos, capítulos de livros e livros) de Dermeval Saviani

<b>Tema</b>	<b>Quantidade</b>
<b>Filosofia da Educação</b>	<b>06</b>
<b>História da Educação</b>	<b>28</b>
<b>Estrutura e política educacional</b>	<b>26</b>
<b>Teoria Pedagógica</b>	<b>67</b>
Formação de Professores	04
Universidade, ensino superior e pós-graduação	09
Outros (entrevistas, artigos em magazines, diálogo com educadores)	14
<b>Total</b>	<b>154</b>

Fonte: GAMA, 2015.

Iniciada a minuciosa apropriação da matéria através do levantamento da produção do conhecimento acerca do nosso objeto de estudo, avançamos para o que compõe o segundo grau

<sup>59</sup> No currículo na plataforma Lattes/CNPq do autor são consideradas mais de uma edição da mesma obra, por esse motivo o número total de livros e capítulos de livros registrados no currículo supera o número apresentado no Quadro 12, Apêndice E desta tese, no qual consideramos apenas uma das publicações de cada obra.

<sup>60</sup> A sistematização completa deste levantamento pode ser conferida no APÊNDICE E.

do método de investigação apontado por Kosik (2002), ou seja, a *análise de cada forma de desenvolvimento do próprio material* (no caso, a obra de Dermeval Saviani). Para tanto, definimos os critérios para seleção da amostra, de forma que esta fosse significativa e nos possibilitasse a investigação do nosso problema de pesquisa.

Considerando que a produção do autor estudado é extensa, e principalmente, a necessidade de trabalharmos diretamente com a fonte da formulação das bases da pedagogia histórico-crítica, definimos os seguintes critérios de seleção da amostra a ser analisada: a) textos escritos pelo próprio autor; b) livros, capítulos de livros e artigos que apresentam as teses centrais elaboradas pelo autor nas quatro grandes áreas que formulou/formula - *estrutura e política educacional; filosofia da educação; história da educação e teoria pedagógica*; c) leitura quase completa da produção (livros, capítulos de livros e artigos)<sup>61</sup>.

Das temáticas “*estrutura e política educacional; filosofia da educação; história da educação*” foi tomada uma amostra para análise, e dos textos que compõem o campo da *teoria pedagógica* foram analisados todos os que foi possível acessar, por considerar que estes relacionam-se mais diretamente ao nosso objeto de investigação (concepção de currículo) e apresenta o maior número de artigos produzidos ao longo da obra do autor, o que pode ser visto no quadro abaixo.

Quadro 10 - Artigos e livros por década<sup>62</sup>

Tema \ Década	Filosofia da Educação	História da Educação	Política e estrutura educacional	Teoria Pedagógica	Total
1970	03	00	01	04	08
1980	02	01	06	14	23
1990	00	06	07	17	30
2000	01	17	10	23	51
2010	00	04	02	07	13
Total	06	28	26	67	127

Fonte: GAMA, 2015.

Considerando o quadro acima, foram selecionados os seguintes textos para as análises, totalizando sete livros (07), três capítulos (03) e 27 artigos, num total de 37 textos:

<sup>61</sup> Exceto aquilo que não conseguimos tomar conhecimento ou acessar nas buscas realizadas e no diálogo com o autor.

<sup>62</sup> Vários dos textos levantados tiveram mais de uma publicação. Consideramos para a composição desta tabela síntese o ano da primeira publicação.

Quadro 11 - Textos selecionados para análise em cada área da produção

	ESTRUTURA E POLÍTICA EDUCACIONAL	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	TEORIA PEDAGÓGICA
Livros e capítulos de livros	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional.</li> <li>• Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação: do senso comum à consciência filosófica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O debate teórico e metodológico no campo da história e sua importância para a pesquisa educacional.</li> <li>• História das ideias pedagógicas no Brasil.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escola e democracia.</li> <li>• Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.</li> <li>• Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.</li> </ul> <p><b>Capítulos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Importância do conceito de “clássico” para a pedagogia.</li> <li>• Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes.</li> </ul>
Artigos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação.</li> <li>• Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação.</li> </ul>	---	---	Todos que tivemos acesso. De forma que, dos 60 artigos identificados realizei a análise de 25 – Ver apêndice F <sup>63</sup> .

Fonte: GAMA, 2015.

É possível constatar, a partir dos dados anteriormente elencados, a amplitude do pensamento do autor, que se deteve ao estudo do fenômeno educacional por mais de 30 anos não se limitando a um único aspecto, mas investigando problemáticas diversas e buscando respostas teóricas em um conjunto amplo de áreas como por exemplo, a história, a filosofia, a política, a economia, a pedagogia, a formação de professores e a psicologia. Além das áreas, os textos são caracterizados como artigos, revisões teóricas, resenhas de clássicos da educação, entrevistas, saudações a turmas e teóricos importantes da educação. Todas essas características

<sup>63</sup> Realizamos a leitura e síntese/consideramos apenas uma vez os textos que foram publicados mais de uma vez, na maioria dos casos artigos posteriormente publicados como capítulo de livro. Contudo, tivemos o cuidado de cotejar as publicações para verificar se havia alguma diferença entre uma e outra.

demonstram a dinâmica investigativa do autor para a elaboração de sua obra, explicitando a consistência teórica que vem calçando seu pensamento.

Conforme sinalizamos na nossa hipótese de estudo, a contribuição de Dermeval Saviani para a educação é extensa, perpassando áreas fundamentais para a discussão da educação em geral, especialmente a educação escolar, contribuindo sobremaneira para o debate acerca do currículo. Esta primeira análise a partir da sistematização dos dados acerca da sua produção nos revela que sua obra extrapola a contribuição no âmbito da história e filosofia da educação, as mesmas são realizadas como base para construir uma consequência prática para seu pensamento teórico.

Além disto, a resposta do próprio autor à primeira pergunta da entrevista realizada por este estudo não deixa dúvidas quanto ao que vimos afirmando. Quando indagado *se seria possível avançar nas formulações de uma pedagogia sem delimitar claramente uma posição sobre o currículo da escola básica*, explica:

[...] do ponto de vista da concepção dialética, essa compartimentalização não cabe. Então, nesse sentido, ao se pensar o problema da educação, ao se elaborar uma teoria da educação, portanto, uma Pedagogia, há que se ter em conta a relação dialética entre os seus diferentes elementos. Então, e como se trata de uma relação dialética, isso significa que há uma totalidade que se compõe de elementos que caracterizam uma unidade, mas não uma identidade, ou seja, os diferentes aspectos não são o mesmo, eles se distinguem, não é. E, mas não é possível tratar de um ignorando o outro, porque senão perde-se de vista a visão de totalidade. Então é nesse sentido que a elaboração teórica envolve ter presente esses vários elementos. Por isso é que eu não pude, ao formular a pedagogia histórico-crítica, uma teoria da educação, eu não pude deixar de levar em conta a questão da didática, do método de ensino e do currículo. Então por isso é que esses elementos aparecem, ainda que não tenha sido objeto de uma análise específica, de uma elaboração sistemática de cada um desses aspectos. (Informação verbal<sup>64</sup>).

A produção de Saviani não perde de vista a totalidade, tanto internamente no âmbito da proposição da teoria pedagógica histórico-crítica, que não desconsidera a questão do currículo, apontando para uma concepção curricular como trataremos de demonstrar ao longo deste trabalho; quanto na articulação externa como as demais áreas do conhecimento, avançando em relação às proposições tradicionais e pós-modernas de currículo, (MALANCHEN, 2014), justo por articular os conhecimentos relativos à *filosofia e história da educação, estrutura e política educacional à teoria pedagógica*. Por dominar com profundidade a história, a filosofia da educação, estuda como se desenvolve a estrutura e a política educacional por isso tem condições

---

<sup>64</sup> SAVIANI, D. Entrevista. [jun. 2014]. Entrevistadores: Carolina Nozella Gama e Cláudio de Lira dos Santos Junior. Salvador-Campinas. 2014. 1 arquivo de vídeo (2h 56min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice H desta tese.

de elaborar uma teoria pedagógica consistente e coerente com as necessidades reais concretas que apontam o imperativo da transição para superação do capital.

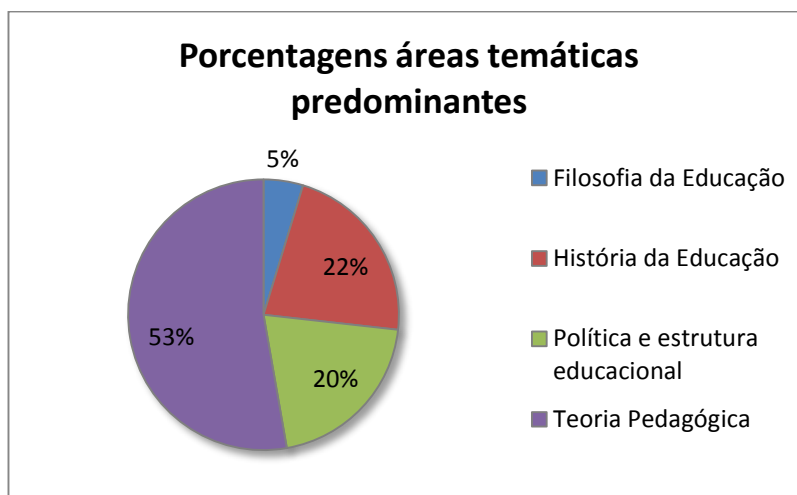
Todavia, vale registrar que embora reconhecido e respeitado como exímio estudioso das áreas de filosofia e história da educação, estrutura e política educacional, parece que pouco ainda se reconhece sua contribuição no âmbito da teoria pedagógica. Uma expressão disto pode ser verificada, por exemplo, no excerto abaixo, no qual é salientada a contribuição do autor nas áreas de história e filosofia da educação, sem fazer menção ao campo da teoria pedagógica. Diga-se de passagem, trata-se da contracapa do livro “Dermeval Saviani: pesquisador, professor e educador”, ao qual já nos referimos anteriormente, dedicado a homenagear e fazer conhecer o pesquisador e sua obra, com destaque para sua trajetória intelectual e profissional, bem como dos próprios textos publicados.

O filósofo e professor Dermeval Saviani tem contribuído há mais de quatro décadas para uma nova perspectiva educacional **nas áreas de História da Educação e Filosofia da Educação**. Com uma obra substancial e diversificada, o teórico tornou-se referência da educação brasileira e latino-americana por seu engajamento político com a educação no Brasil. (VIDAL, 2011, contracapa - grifos nossos).

Os dados arrolados anteriormente e expressos no gráfico a seguir refutam por si só esta tendência de secundarização da contribuição de Saviani no âmbito da teoria pedagógica, demonstrando que, de 127 produções encontradas, 67 relacionam-se diretamente à teoria pedagógica, ou seja, mais de 50% da produção. Além disto, vale destacar, que fiel à concepção materialista histórica e dialética da qual se vale, Saviani toma o real como síntese de múltiplas determinações e como critério de verdade. Não perde de vista a décima primeira tese de Marx sobre Feuerbach “Os filósofos apenas interpretaram o mundo de diferentes maneiras; porém, o que importa é transformá-lo” (MARX e ENGELS, 2007, p.539), assim as discussões teóricas que desenvolve não são feitas por si mesmas, mas tem em vista um problema prático ligado geralmente ao como conduzir as lutas necessárias para alteração da realidade.



Gráfico 01 – Produção de Dermeval Saviani: áreas temáticas predominantes.



Fonte: GAMA, 2015.

Ademais, convencidos de que nesta, assim como nas outras áreas sua contribuição é fundamental para avançarmos na concretização de uma educação crítica, especialmente para a discussão acerca do currículo, da leitura e síntese dos textos selecionados [Quadro 11] extraímos os elementos centrais que perpassam as quatro grandes áreas compondo e sustentando a concepção de currículo presente na produção do autor, o que será exposto no capítulo seguinte.

Tendo em vista a necessidade de distinguirmos o essencial do secundário, o que só é possível se não perdermos de vista a percepção do todo, reconhecemos na formulação do Coletivo de Autores (1992)<sup>65</sup> acerca do currículo uma contribuição importante na delimitação do nosso percurso investigativo. Isto porque o Coletivo de Autores, no início da década de 1990, apontou para uma concepção crítica e superadora de currículo, à medida que contrapondo-se à concepção tradicional de currículo, definiu o mesmo como “[...] o percurso do homem no seu processo de apreensão do conhecimento científico selecionado pela escola: seu projeto de escolarização.” (idem, p. 27), que se materializa através da dinâmica curricular.

[...] um movimento próprio da escola que constrói uma base material capaz de realizar o projeto de escolarização do homem. Esta base é constituída por **três pólos**: o trato com o conhecimento, a organização escolar e a normatização escolar. [...] o **trato com o conhecimento** corresponderia à necessidade de criar as condições para que se deem a assimilação e a transmissão do saber escolar. Trata-se de uma direção científica do conhecimento universal enquanto saber escolar que orienta a sua seleção, bem como a sua organização

<sup>65</sup> Atualmente, a perspectiva histórico-crítica na área da Educação Física continua a ser elaborada por diversos estudiosos em todo o país, mas em especial pela rede LEPEL de grupos de pesquisa, cuja pesquisadora fundadora, profa. Dra. Celi Nelza Zülke Taffarel fez parte do Coletivo de Autores que elaborou a referida obra. Faz parte da rede LEPEL como pesquisadora, a também integrante do Coletivo de Autores (1992), profa. Dra. Micheli Ortega Escobar. Ambas continuaram na formulação, orientação de novos pesquisadores, considerando a abordagem crítico-superadora do conhecimento como referência.

e sistematização lógica e metodológica. Esse trato não se viabiliza num vazio, está diretamente vinculado a uma **organização escolar**. A organização do tempo e do espaço pedagógico necessário para aprender. A apresentação do saber na escola se dá num tempo organizado sob a forma de horários, turnos, jornadas, séries, sessões, encontros, módulos, seminários etc. Tempo que é organizado nos limites dos espaços físico-pedagógicos: salas de aula, auditórios, recreios cobertos, bibliotecas, quadras, campos etc. Os dois pólos até aqui tratados da dinâmica curricular se institucionalizam na escola, através de um terceiro: a **normatização escolar** que representa o sistema de normas, padrões, registros, regimentos, modelos de gestão, estrutura de poder, sistema de avaliação etc.” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, pp.29-30 – grifos nossos).

Como vemos, o Coletivo de Autores (1992) não perde de vista a totalidade ao formular sobre o currículo, destacando que o trato com o conhecimento corresponderia à necessidade de criar as condições para que se deem o ensino e a apropriação do conhecimento, e que isto está ligado a uma direção científica do conhecimento universal, que orienta sua seleção, organização e sistematização lógica e metodológica. Tal proposição indica-nos outras três categorias importantes para o desenvolvimento da nossa investigação - *trato com o conhecimento, organização escolar e normatização escolar* -, são categorias da prática que vão dizer da concretude do currículo. Escobar (1997) aponta-nos que dentre outros aspectos que não podem deixar de ser considerados numa análise materialista histórico dialética do problema geral da prática pedagógica, como a abordagem da escola concreta capitalista e suas relações com a base material, a “[...] compreensão de que a permanência no nível das categorias do materialismo histórico, sem uma formulação das categorias próprias da prática pedagógica, promove análises mecanicistas da escola”, (ESCOBAR, 1997, p.36).

Tais elementos permitem uma visão de conjunto da obra do autor, apontando para a existência de uma concepção currículo na mesma. Afinal, as proposições curriculares vinculam-se a um projeto histórico e de formação humana, devendo responder questões fundamentais, como: Que ser humano formar? Para que sociedade ele será formado? Como o ser humano se desenvolve? Que conhecimentos serão selecionados para tal fim? Como este conhecimento será ordenado e tratado? Quais as condições materiais e objetivas necessárias para que isto ocorra? Em que contexto histórico se trava a disputa por este projeto de escolarização?

Sendo as categorias graus de desenvolvimento do conhecimento sobre algo que precisamos capturar por meio da atividade científica para responder a uma questão concreta, (KOSIK, 2002), tais questionamentos necessários na atual conjuntura histórica, de crise estrutural do capital e acirramento da luta de classes, podem ser sintetizados nos seguintes pressupostos tomados como referência para justificar a escolha da obra de Saviani para análise:

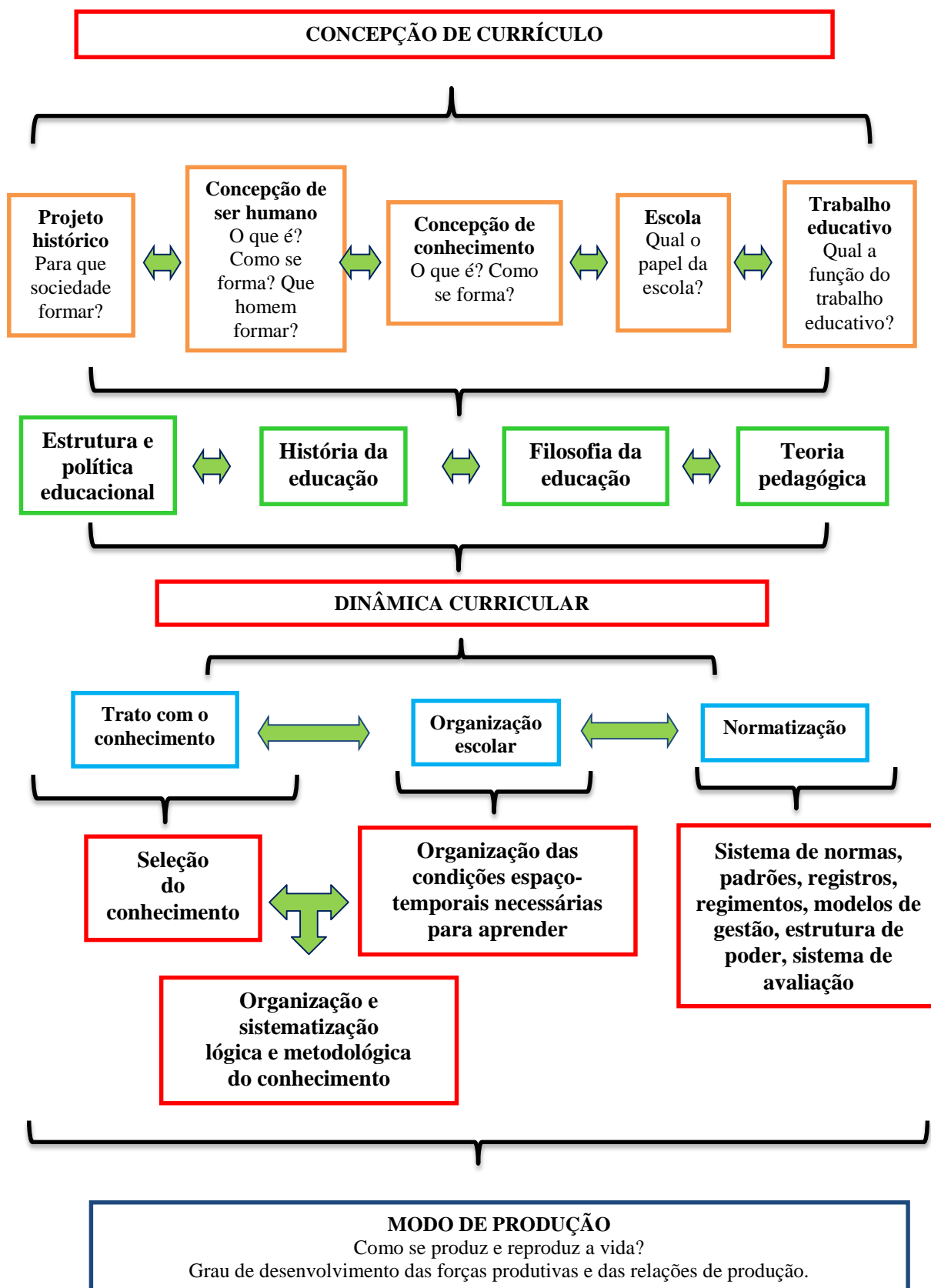
*concepção de ser humano; projeto histórico; teoria do conhecimento; concepção de escola; concepção de trabalho educativo.* Afinal, a “[...] característica precípua do conhecimento consiste na decomposição do todo”, (KOSIK, 2002, p.18). O conhecimento só se realiza com a separação de fenômeno e essência, do que é secundário e do que é essencial, já que só através dessa separação se pode mostrar a sua coerência interna. Esta decomposição do todo demonstra a estrutura análoga à do agir humano: também a ação se baseia na decomposição do todo. Porém, para que sejamos capazes de separar a realidade no que é essencial e no que é secundário, faz-se necessário uma percepção do todo, na qual o “horizonte” que se constitui como “[...] pano de fundo inevitável de cada ação e cada pensamento, embora ele seja inconsciente para a consciência ingênua.”, (KOSIK, 2002, p.19).

Por isso, os elementos de conteúdo das grandes áreas da produção de Dermeval Saviani<sup>66</sup>, identificados e articulados a partir das categorias de análise mais gerais - *concepção de ser humano; projeto histórico; concepção/teoria do conhecimento; concepção de escola; concepção de trabalho educativo* -, serão analisados em relação aos três pólos da dinâmica curricular que o concretizam - *trato com o conhecimento, organização escolar e normatização escolar*, conforme quadro seguinte.

---

<sup>66</sup> O que estamos denominando de unidades de análise - estrutura e política educacional; história da educação; filosofia da educação e teoria pedagógica.

Quadro 12 – Pressupostos, categorias e unidades de análise.



As unidades e categorias apresentadas anteriormente nos permitiram empreender a análise da forma de desenvolvimento da produção do autor estudado. Tal passo foi fundamental tendo em vista o que Kosik (2002) apontou como sendo o terceiro grau do método de investigação, *a averiguação da coerência interna, isto é, a determinação da unidade das várias formas de desenvolvimento do objeto de estudo*.

Além do levantamento bibliográfico da produção do conhecimento, realizamos uma entrevista semi-estruturada com Dermeval Saviani (ver o roteiro e a transcrição da entrevista nos Apêndice G e H), a fim de dirimir dúvidas ocasionadas na leitura dos textos, confirmar compreensões para evitar interpretações equivocadas, assim como também dar oportunidade ao autor de tomar conhecimento da pesquisa e posicionar-se com relação ao que delimitamos para a mesma.

Diante do exposto, explicitamos a seguir os fundamentos científicos tomados como pressupostos para a análise da complexa e ampla obra de Dermeval Saviani enquanto referências necessárias para concretizarmos a discussão das possibilidades de enfrentamento das problemáticas no campo do currículo da educação básica apresentadas pela teoria pedagógica histórico-crítica, levantando novas necessidades e hipóteses.

## 2.2. FUNDAMENTOS CIENTÍFICOS DA ANÁLISE: PRESSUPOSTOS ONTOLÓGICOS, GNOSIOLÓGICOS, AXIOLÓGICOS E TELEOLÓGICOS DA CONCEPÇÃO MATERIALISTA HISTÓRICA E DIALÉTICA DO CONHECIMENTO

Neste tópico apresentamos uma síntese acerca dos pressupostos da concepção materialista histórica e dialética do conhecimento - ontológicos, gnosiológicos, axiológicos e teleológicos – que guiaram nosso estudo. Para tanto, nos valem de alguns textos clássicos do marxismo que abordam os pressupostos básicos da concepção materialista e dialética da história e a crítica marxista à educação burguesa. Vale destacar de saída, conforme Lombardi (2010), que a Filosofia está na História e tem uma história, assim:

[...] cabe tomar dela os questionamentos que historicamente os homens foram se fazendo e organizados na ontologia, na gnosiologia e na axiologia. Cada um desses campos englobando as múltiplas questões colocadas pelos homens e que se transformaram em conformidade com o modo como os homens produziram(em) sua existência, mas abstratamente articulados em questionamentos relativos à própria realidade existente (questões ontológicas), às possibilidades do homem conhecer a realidade e questionar o próprio processo e resultado do conhecimento (questões gnosiológicas) e, enfim, quanto aos valores do agir e do fazer dos homens (questões axiológicas). (LOMBARDI, 2010, p.119).

A luz desta compreensão, ao falarmos em pressupostos: a) *ontológicos* (termo grego “*ontos*” que significa “ser” e “*logos*” que significa “estudo, teoria”) remetemo-nos à pergunta sobre o que é ser humano e como este se faz ser humano; b) *gnosiológicos* (“*gnosis*” que significa “conhecimento” e “*logos*” que significa “estudo, teoria”) tratam da indagação sobre a possibilidade humana de conhecer a realidade e sua relação com a mesma, de como se dá a relação entre matéria e consciência; c) *axiológicos* (“*axios*” – valor e “*logos*” estudo, teoria) buscam responder quais são e como são produzidos os valores que orientam as ações humanas; e d) *teleológicos* (do grego *τέλος* – finalidade e “*logos*”, estudo, teoria) tratam da pergunta sobre a direção das ações humanas tendo em vista suas aspirações, os fins a serem alcançados. Dito isto, passemos ao exame destes aspectos, iniciando pelos textos de Marx e Engels acerca dos pressupostos ontológicos. (LOMBARDI, 2009).

### **2.2.1. Pressupostos ontológicos: o que o homem é e como ele se faz homem**

No texto de 1844, intitulado o “*Trabalho estranhado e propriedade privada*”, que compõe os “Manuscritos econômico-filosóficos”, também conhecido como *Manuscritos de Paris*, o qual reúne escritos de Marx antes de seu encontro com Engels que aconteceu posteriormente no mesmo ano, Marx (2010b) destaca que sua análise parte do realmente existente, ou seja, da economia nacional da época assim como ela é, com suas próprias leis e linguagem<sup>67</sup>. Constata que em tal economia o trabalhador equivale à mais miserável mercadoria, colocando-se em relação inversa à grandeza da sua produção, que é submetida à acumulação de capital nas mãos de uma minoria. (MARX, 2010b, p.79). Partindo da constatação de que o trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, que o mesmo se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria, Marx afirma:

Com a valorização do mundo das coisas (Sachenwelt) aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens (Menschenwelt). O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral. [...] O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, fez-se coisa (sachlich), é a objetivação (vergegenständlichung) do trabalho. A efetivação do trabalho (Verwirklichung) é a sua objetivação. Esta efetivação do trabalho aparece ao estado nacional-econômico como desefetivação (Entwirklichung) do trabalhador, a objetivação como perda do objeto e

<sup>67</sup> O período de produção dos manuscritos caracterizou-se pela expansão da economia burguesa com a produção industrial, acompanhada pela insurreição do movimento operário. (Cronologia resumida, 2010, p.174. In: MARX, 2010b). No que diz respeito ao conjunto da obra de Marx, conforme Jinkings (2010), os manuscritos já apontam os fundamentos do pensamento do autor, representando um primeiro momento de sua crítica à economia política.

servidão ao objeto, a apropriação como estranhamento (Entfremdung), como alienação (Entäusserung). (MARX, 2010b, p. 80).

No ato da produção o trabalho é externo ao trabalhador, não é atividade voluntária, mas imposta, obrigatória e forçada, alheia ao trabalhador. Neste ato o trabalhador estranha a si mesmo, assim como estranha o produto do seu trabalho. Nas palavras de Marx,

O trabalho externo, o trabalho no qual o homem se exterioriza, é um trabalho de autossacrifício, de mortificação. Finalmente, a externalidade (Äusserlichkeit) do trabalho aparece para o trabalhador como se [o trabalho] não fosse seu próprio, mas de um outro, como se [o trabalho] não lhe pertencesse, como se ele no trabalho não pertencesse a si mesmo, mas a um outro (MARX, 2010b, p.83).

A partir das duas determinações anteriores (relação de estranhamento do trabalhador com o produto do trabalho e do trabalho com o ato da produção), Marx extrai uma terceira determinação do trabalho estranhado. Para tanto, expõe a concepção de ser humano como um ser genérico, pertencente ao gênero humano.

Praticamente, a universalidade do homem aparece precisamente na universalidade que faz da natureza inteira o seu corpo inorgânico, tanto na medida em que ela é 1) um meio de vida imediato, quanto na medida em que ela é o objeto/matéria e o instrumento de sua atividade vital. [...] O homem vive da natureza significa: a natureza é o seu corpo, como o qual ele tem de ficar num processo contínuo para não para não morrer. Que a vida física e mental do homem está interconectada com a natureza não tem outro sentido senão que a natureza está interconectada consigo mesma, pois o homem é uma parte da natureza. Na medida em que o trabalho estranhado 1) estranha do homem a natureza, 2) [e o homem] de si mesmo, de sua própria função ativa, de sua atividade vital; ela estranha do homem o gênero [humano]. Faz-lhe da vida genérica apenas um meio da vida individual. Primeiro, estranha a vida genérica, assim como a vida individual. Segundo, faz da última em sua abstração um fim da primeira, igualmente em sua forma abstrata e estranhada. Pois primeiramente o trabalho, a atividade vital, a vida produtiva mesma aparece ao homem apenas como um meio para a satisfação de uma carência, a necessidade de manutenção da existência física. A vida produtiva é, porém, a vida genérica. É a vida engendradora de vida. No modo (Art) da atividade vital encontra-se o caráter inteiro de uma species, seu caráter genérico, e a atividade consciente livre é o caráter genérico do homem. A vida mesma aparece só como meio de vida (MARX, 2010b, p.84).

No excerto anterior temos introduzida a concepção de ser humano em Marx, o homem enquanto ser pertencente e dependente da natureza que, no entanto, diferencia-se dos animais através atividade vital consciente – o trabalho – que projeta e transforma a natureza para suprir suas necessidades, elabora um mundo objetivo. “O homem faz da sua atividade vital mesma um objeto da sua vontade e da sua consciência.” (MARX, 2010b, p.84). Explicitado o caráter genérico do homem, caracterizado por sua atividade vital livre - o trabalho -, Marx explica que o “[...] trabalho estranhado inverte a relação a tal ponto que o homem, precisamente porque é

um ser consciente, faz da sua atividade vital, da sua essência, apenas um meio para sua existência.” (MARX, 2010b, p.85).

Aproximadamente três anos depois, na obra “*A ideologia alemã*”, escrita entre 1846 e 1847, Marx e Engels acertam contas com sua consciência anterior, e a concepção marxista de ser humano é melhor desenvolvida e precisada. A obra é uma crítica ao socialismo e à filosofia alemã, esta última através do debate com os jovens hegelianos nas pessoas de Feuerbach, B. Bauer e Stirner. Em contraposição à concepção idealista que subjuga a matéria à consciência, os autores tomam a história como base científica, afirmam que o que os homens são coincide com sua produção, tanto com o que produzem como com o modo como produzem. Assim, se o primeiro pressuposto de toda história humana é a existência de seres humanos vivos, a “[...] primeira atitude histórica desses indivíduos, em relação aos animais, não é o fato de pensar, mas o de produzir seus meios de sobrevivência” (MARX e ENGELS, 2005, p.44). Eis a antecedência do trabalho (da matéria) à consciência.

Esta capacidade de projeção ou pré-ideação antes de sua realização prática está claramente expressa na colocação de Marx quando ele distingue o pior dos arquitetos da melhor das abelhas:

Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato fortuito. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é mister a vontade adequada que se manifesta através da atenção durante todo o curso do trabalho. É isto é tanto mais necessário quanto menos se sintam o trabalhador atraído pelo conteúdo e pelo método de execução de sua tarefa, que lhe oferece por isso menos possibilidade de fruir da aplicação das suas próprias forças físicas e espirituais. (MARX, 1989, p.202).

Leontiev (1980) explica que tudo o que no homem é humano advém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade, e que o homem se humanizou ao passar pela vida social, baseada no trabalho; que este passo transformou a sua natureza e estabeleceu o início do desenvolvimento, que já não se determina apenas por leis biológicas, mas pelas novas leis do desenvolvimento social humano. O trabalho livre, criativo e socialmente útil, demarca o processo de humanização. No decorrer da história da humanidade, as condições de vida dos homens e os próprios homens sofreram e continuarão sofrendo modificações, e “[...] os valores do desenvolvimento acumulados transmitir-se-ão de geração em geração, pois só isso



pode assegurar a continuidade do processo histórico [...]”, (ibid, p.43). Estes progressos se consolidaram sob a forma de fenômenos exteriores da cultura material e espiritual.

Esta forma particular de consolidação e de transmissão dos progressos do desenvolvimento às gerações seguintes surgiu devido ao fato da atividade dos homens, ao contrário da dos animais, ser criadora, produtiva. Esta é, portanto, e antes de mais nada, a atividade fundamental do homem, o trabalho (ibid, p.44).

Os homens modificam a natureza para satisfazerem suas necessidades, para tanto, produzem objetos e instrumentos de produção de objetos. Sobre isso, explica:

Ao mesmo tempo que a produção de bens materiais progride desenvolve-se a cultura espiritual dos homens; o caudal de conhecimentos sobre o mundo circundante e sobre o próprio homem enriquece-se, e desenvolvem-se as ciências e as artes. [...] no processo de atividade dos homens, as suas capacidades, conhecimentos e aptidões cristalizam-se de determinada maneira nos produtos dessa atividade, nos produtos materiais e espirituais, nos seus ideais. [...] Deste novo modo, cada nova geração começa a sua vida no mundo dos objetos e fenômenos criados pelas gerações precedentes. Participando no trabalho, na produção e nas diferentes formas da sua atividade social, ela apropria-se das riquezas deste mundo, desenvolvendo nos homens as aptidões especificamente humanas que se haviam já cristalizado e encarnado neles. [...] Na realidade, o pensamento e os conhecimentos de cada geração formam-se apropriando-se dos progressos já alcançados pela atividade cognoscitiva das gerações anteriores (LEONTIEV, 1980, pp.44-45).

Considerando o homem como ser social que para se tornar plenamente humano precisa apropriar-se daquilo que é socialmente construído no seio da *cultura* produzida pela humanidade, destaca o papel vital da educação na garantia da aquisição, pelo homem, do que é *ser humano*, da cultura humana. Tal concepção vincula-se a uma dada concepção de conhecimento, à gnosiologia, que indaga sobre a possibilidade de o homem conhecer a realidade, os caminhos utilizados para isso, a relação entre matéria e consciência, entre sujeito e objeto, vejamos.

### **2.2.2. Pressupostos gnosiológicos: é possível conhecer a realidade? De que forma se dá a relação entre matéria e consciência?**

No manuscrito *Trabalho estranhado e propriedade privada*, Marx (2010b) tece uma crítica à economia nacional indicando que ela parte da propriedade privada como um fato dado e acabado, de fórmulas gerais que passam a valer como leis, mas não explica o fundamento da divisão entre trabalho e capital, capital e terra, sendo necessário fazê-lo. Na obra *A ideologia alemã*, Marx e Engels (2005) aprofundam a crítica à filosofia alemã idealista, solidificando as bases da concepção materialista e dialética da história, apontam que os novos críticos alemães

(jovens hegelianos) não superaram Hegel, pois seus questionamentos partiram do sistema filosófico hegeliano. Que o “conjunto da crítica filosófica alemã, de Strauss a Stirner limitou-se à crítica das representações religiosas”, já que os mesmos consideraram que os limites das relações e atividades humanas são produtos da consciência humana, o que os fez propor uma transformação da consciência e não da realidade, (MARX e ENGELS, 2005, p.42).

Em contraposição a esta visão idealista Marx e Engels (2005) apontam os pressupostos do Método da Economia Política. Embora ainda não utilizem esta denominação, salientam que suas explicações não se tratam de dogmas, mas de indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida que são verificáveis empiricamente. Recuperando a história dos modos de produção esclarecem que o “[...] quanto às forças produtivas de uma nação estão desenvolvidas se mostra objetivamente pelo grau de desenvolvimento atingido pela divisão do trabalho.”, (MARX e ENGELS, 2005, p.45). Explicam que a divisão do trabalho leva à distinção entre o trabalho industrial e comercial, e o trabalho agrícola, e na conseqüente separação entre cidade e campo. Que os diferentes estágios de desenvolvimento da divisão do trabalho representam diversas formas de *propriedade*. Os autores afirmam que é preciso que a observação empírica ponha em relevo o nexo existente entre a estrutura social e política e a produção (como os indivíduos atuam e produzem materialmente).

A produção de ideias, de representações e da consciência está, no princípio, diretamente vinculada à atividade material e o intercâmbio material dos homens, como a linguagem da vida real. [...] São os homens os produtores de suas representações, de suas ideias [...] A consciência nunca pode ser outra coisa que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo da vida real. [...] Ao contrário do que se sucede na filosofia alemã, que desce do céu para a terra, aqui se ascende da terra ao céu. [...] não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, nem do que são nas palavras, no pensamento, imaginação [...] para, a partir daí, chegar aos homens de carne e osso; parte-se, sim, dos homens em sua atividade real, e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexões ideológicas e dos ecos desse processo vital. [...] Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência (MARX e ENGELS, 2005, p.51-52).

Explicitado isto rebatem também a concepção idealista da história, que esquece os acontecimentos reais e trata da história das representações desconectadas dos fatos e desenvolvimentos práticos. Defendem a história que parte da produção material da existência e afirmam que “[...] não é a crítica mas a revolução, a força motriz da história [...]”, e que os elementos materiais para a subversão total são as forças produtivas existentes e a formação de uma massa revolucionária que se revolte contra as condições da sociedade atual e contra a produção da vida vigente (ibid., p.66).

[...] só é possível realizar a libertação real no mundo real e por meio de meios reais [...] não é possível libertar os homens enquanto não estiverem em

condições de obter alimentação e bebida, habitação e vestimenta adequados qualitativa e quantitativamente. A ‘libertação’ é um ato histórico e não um ato de pensamento [...] (ibid., p.73).

No “Manifesto do Partido Comunista”, Marx e Engels (2008) dão prosseguimento a afirmação da concepção materialista e dialética da história, e avançam na explicação acerca do modo de produção que compreende a contradição entre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações de produção como força motriz da história. Para além de explicar as leis da economia política (explicação do real), apontam medidas a serem postas em prática para a derrubada do capitalismo. Respondendo às críticas que vinham recebendo esclarecem que as conclusões teóricas dos comunistas não se baseiam em ideias ou princípios inventados, mas que são a expressão geral das condições reais de uma luta de classes existente, de um movimento histórico que se desenvolve diante de nossos olhos. Assim, não separam as premissas teóricas das programáticas.

Outra obra que nos permite extrair elementos importantes sobre a concepção marxista acerca do processo de apreensão da realidade, talvez a que explicita de forma mais direta o método, é a *Contribuição à crítica da economia política* (MARX, 2008; 1983). Os estudos de Marx são organizados a partir da elaboração de manuscritos e monografias escritas com longos intervalos de tempo, o que conforme o autor servia para dar tempo ao seu próprio esclarecimento. Marx suprimiu uma introdução geral da obra, escrita no passado, pois dizia que antecipar conclusões do que é preciso demonstrar primeiro é pouco correto. Seus estudos vão do particular ao geral, partiu do real concreto - a questão do roubo de lenha do vale do Mosela, o impasse entre os camponeses e os proprietários da terra -, indo em busca das múltiplas determinações do problema. Esta situação forneceu-lhe as primeiras razões para se ocupar das questões econômicas. Em busca de maior entendimento sobre as questões econômicas, se valeu da elaboração mais avançada acerca do assunto à época, Hegel. Por isso, seu primeiro trabalho foi uma revisão crítica da Filosofia do direito de Hegel (1844), neste estudo Marx concluiu que as relações jurídicas, assim como as formas de Estado, não podem ser compreendidas por si mesmas, mas inseridas nas condições materiais de existência. “A anatomia da sociedade civil deve ser procurada na economia política” (MARX, 1983, p.24).

A concepção geral da crise capitalista deu sustentação às suas elaborações, lhe possibilitando a seguinte conclusão geral<sup>68</sup> – fio condutor dos seus estudos:

[...] na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças

---

<sup>68</sup> Espécie de hipótese guia dos estudos.

produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e a qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência. Em certo estágio de desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes ou, o que é a sua expressão jurídica, com as relações de propriedade no seio das quais se tinham movido até então. De formas de desenvolvimento das forças produtivas, estas relações transformam-se no seu entrave. Surge então uma época de revolução social. A transformação da base econômica altera, mais ou menos rapidamente, toda a imensa superestrutura (MARX, 1983, p.24-25).

Para Marx, assim como não se julga um indivíduo pela ideia que ele faz de si próprio, não se poderá julgar uma tal época de transformação pela mesma consciência de si. É preciso explicar a sociedade e a consciência pelas contradições da vida material, pelo conflito que existe entre as forças produtivas e as relações de produção. O autor finaliza o prefácio ressaltando que faz este esboço da evolução dos seus estudos no terreno da economia política, a fim de mostrar que suas opiniões, seja qual for o julgamento que mereçam, são resultado de longas e conscienciosas pesquisas.

Ao tratar mais diretamente do método da economia política, Marx contestou o método utilizado pelos Economistas do século 17 (método analítico – que fragmenta progressivamente a realidade, atomizando-a, e passando a conceitos cada vez mais simples), o que não permite a superação de uma visão caótica da realidade. Como superação (por incorporação), o autor sugere uma espécie de viagem de volta, a fim de substituir uma visão caótica da realidade constituída de abstrações por um sistema de conceitos e de determinações logicamente sistematizados (método sintético). O faz apoiado na dialética hegeliana, porém superando o idealismo de Hegel.

O último método é manifestamente o método cientificamente exato. O concreto é concreto, porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação. No primeiro método, a representação plena volatiliza-se na determinação abstrata; no segundo, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento. Assim é que Hegel chegou à ilusão de conceber o real como resultado do pensamento que se absorve em si, procede de si, move-se por si; enquanto método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto não é senão a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo mentalmente como coisa concreta. Porém, isso não é, de nenhum modo, o processo da gênese do próprio concreto. [...] O todo, tal como aparece no cérebro, como um todo mental, é um produto do cérebro pensante, que se apropria do mundo da única

maneira em que o pode fazer, maneira que difere do modo artístico, religioso e prático de se apropriar dele. O objeto concreto permanece em pé antes e depois, em sua independência e fora do cérebro ao mesmo tempo, isto é, o cérebro não se comporta senão especulativamente, teoricamente. No método também teórico [da Economia Política] o objeto – a sociedade – deve, pois, achar-se sempre presente ao espírito, como pressuposição (MARX, 2008, p.258-260).

Explicitado isto, Marx segue salientando o caráter histórico do método proposto por ele, afirmando que “as leis do pensamento abstrato que se eleva do mais simples ao complexo correspondem ao processo histórico real” (MARX, 2008, p.261). Outro princípio metodológico exposto por Marx é o de que o mais desenvolvido (ou o mais avançado) fornece elementos para explicação do menos desenvolvido. Por exemplo, a sociedade burguesa, que por ser a organização histórica da produção mais desenvolvida, mais diferenciada, guarda na compreensão de sua própria organização, elementos que possibilitam a compreensão de relações de produção de todas as formas de sociedade que a antecederam. Porém, não conforme o método dos economistas, que fazem desaparecer todas as diferenças históricas e veem a forma burguesa em todas as formas de sociedade. Marx explica que do mesmo modo, o mais desenvolvido não pode encontrar explicação no menos desenvolvido. Por isso, não é possível compreender a renda da terra sem o capital, mas é possível compreender o capital sem a renda territorial, o capital é a potência econômica da sociedade burguesa que tudo domina, devendo constituir, portanto, o ponto inicial e o ponto final na análise da Economia Política.

O texto nos permite levantar alguns aspectos centrais no que se refere ao método marxista, entre eles, que as elaborações partem sempre de um problema real, este é investigado, analisado, criticado (método de análise), para que posteriormente, apresente-se a síntese (método de exposição). Identifica-se que o método em Marx se caracteriza crítico e revolucionário por essência, pois a matéria investigativa pode sofrer atualizações, vez que parte do modo de produção da existência, que é histórico e possui leis próprias e específicas que são geradas por um determinado grau de desenvolvimento da produção dos indivíduos sociais. Portanto, o método em questão está ligado à determinada teoria do conhecimento, a uma concepção de mundo e de homem, a um posicionamento de classe, ou seja, possui uma base filosófica – o materialismo histórico dialético.

No *Anti-Duhring: filosofia, economia política, socialismo*, Engels (1979) fala do importante papel que Marx e ele cumpriram no resgate da dialética consciente no seio da filosofia idealista, incluindo-a a concepção materialista da natureza e da história. Diz de como tal concepção exige o conhecimento das matemáticas e ciências naturais; de como Marx foi um consumado matemático, e como ele (Engels) só pôde estudar

fragmentariamente, de quando em quando, as ciências naturais, empregando quase oito anos nesta tarefa. Isto indica quão fundamental é um amplo domínio cultural do sujeito investigador no processo de apreensão da realidade. Marx e Engels não entendiam apenas de economia, mas de filosofia, ciências naturais, política, matemática, história, arte, mitologia grega, literatura. Engels reconhecia seus limites no domínio técnico das ciências da natureza, o que o fazia agir com prudência. Deixou claro que no que tange à dialética da natureza, o problema para ele não era impor à natureza leis dialéticas predeterminadas, mas descobri-las e desenvolvê-las, partindo da mesma natureza, afinal buscava demonstrar que a realidade move-se dialeticamente. Destacou a importância fundamental da teoria evolucionista, linha divisória para o desenvolvimento da biologia; que auxilia a demonstrar a dialeticidade da natureza, ao apontar elementos intermediários quase inclassificáveis entre uma classe e outra, como é o caso, por exemplo, dos mamíferos ovíparos.

No texto *Do socialismo utópico ao socialismo científico*, Engels (1882) recupera as contribuições de Hegel e sua importância para a filosofia, com destaque para a dialética.

A concepção materialista da história e sua aplicação especial à moderna luta de classes entre o proletariado e a burguesia só foram possíveis graças à dialética. E se os mestres-escolas da burguesia alemã afogam a memória de grandes filósofos alemães, e da dialética que eles estearam, no pântano de um ecletismo desolador, a ponto de sermos obrigados a invocar a moderna ciência da natureza como testemunha para confirmação da dialética da realidade nós, os socialistas alemães, temos orgulho de descender não só de Saint-Simon, Fourier e Owen, mas também de Kant, Fichte e Hegel. (ENGELS, 1882. Prefácio à Primeira edição Alemã 1882).

Fica claro mais uma vez nesta passagem o princípio do método materialista histórico dialético que parte da crítica ao mais desenvolvido, reconhecendo sua contribuição e superando-o por incorporação. Os autores fizeram as elaborações que fizeram, pois partiram do que já havia acumulado, as ideias não brotaram de suas cabeças, e fundamentalmente, porque o estágio de desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção agudizava as contradições. Ainda no combate ao idealismo, Engels (s/d, p.12)<sup>69</sup> aponta a materialidade do socialismo afirmando:

O socialismo moderno é, em primeiro lugar, por seu conteúdo, fruto do reflexo na inteligência, de um lado dos antagonismos de classe que imperam na moderna sociedade entre possuidores e despossuídos, capitalistas e operários assalariados, e, de outro lado, da anarquia que reina na produção. Por sua forma teórica, porém, o socialismo começa apresentando-se como uma continuação, mais desenvolvida e mais consequente, dos princípios proclamados pelos grandes pensadores franceses do século XVIII. Como toda nova teoria, o

<sup>69</sup> “Do socialismo utópico ao socialismo científico”. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1880/socialismo/index.htm>>. Acesso em: 13 de fevereiro de 2013.

socialismo, embora tivesse suas raízes nos fatos materiais econômicos, teve de ligar-se, ao nascer, às ideias existentes.

Em seguida, apresenta as principais características do socialismo utópico francês, do qual partiu, pontuando seus equívocos, limites e avanços. Salienta que os limites e equívocos advêm do ainda incipiente desenvolvimento do capitalismo, que acabara de começar o processo de industrialização (desenvolvimento das forças produtivas). Explica que para converter o socialismo eclético, utópico em uma ciência, é preciso, antes de tudo, situá-lo no terreno da realidade, da luta de classes.

Desse modo o socialismo já não aparecia como a descoberta casual de tal ou qual intelecto genial, mas como o produto necessário da luta entre as duas classes formadas historicamente: o proletariado e a burguesia. Sua missão já não era elaborar um sistema o mais perfeito possível da sociedade, mas investigar o processo histórico econômico de que, forçosamente, tinham que brotar essas classes e seu conflito, descobrindo os meios para a solução desse conflito na situação econômica assim criada. (ENGELS, s/d, p. 21).

Sobre a compreensão acerca da dialética, e do por que o pensamento dialético é o que melhor explica o real, assegura:

[...] para a dialética, que focaliza as coisas e suas imagens conceituais substancialmente em suas conexões, em sua concatenação, em sua dinâmica, em seu processo de nascimento e caducidade, fenômenos como os expostos não são mais que outras tantas confirmações de seu modo genuíno de proceder (ENGELS, s/d, p.19).

Somente seguindo o caminho da dialética, não perdendo jamais de vista as inumeráveis ações e reações gerais do devenir e do perecer, das mudanças de avanço e retrocesso, chegamos a uma concepção exata do universo, do seu desenvolvimento e do desenvolvimento da humanidade, assim como da imagem projetada por esse desenvolvimento nas cabeças dos homens. E foi esse, com efeito, o sentido em que começou a trabalhar, desde o primeiro momento, a moderna filosofia alemã (ENGELS, s/d, p.20-21).

Após afirmar que com a concepção materialista da história e a revelação do segredo da produção capitalista por meio da mais valia, o socialismo tornou-se uma ciência, Engels explicita que:

A concepção materialista da história parte da tese de que a produção, e com ela a troca dos produtos, é a base de toda a ordem social; de que em todas as sociedades que desfilam pela história, a distribuição dos produtos, e juntamente com ela a divisão social dos homens em classes ou camadas, é determinada pelo que a sociedade produz e como produz o pelo modo de trocar os seus produtos. De conformidade com isso, as causas profundas de todas as transformações sociais e de todas as revoluções políticas não devem ser procuradas nas cabeças dos homens nem na ideia que eles façam da verdade eterna ou da eterna justiça, mas nas transformações operadas no modo de produção e de troca; devem ser procuradas não na filosofia, mas na economia da época de que se trata (ENGELS, s/d, p.22).

Dito isto elucidada que a superação do modo de produção capitalista só será possível quando esta for uma necessidade histórica, e isso não se dará pela vontade dos homens de uma sociedade mais justa, mas quando as condições concretas para sua realização estiverem dadas. Novamente, portanto, destaca-se a predominância da matéria sobre a consciência.

No texto *Ludwig Feuerbach e o fim da filosofia clássica alemã* (ENGELS, s/d)<sup>70</sup>, considerado como o somatório ou encerramento da crítica pós-hegeliana iniciada por Marx e Engels na obra *A Ideologia Alemã* 40 anos antes, Engels destaca que a verdadeira contribuição e o caráter revolucionário da filosofia de Hegel é a consideração do movimento, da mudança, do conhecer ao longo do desenvolvimento histórico da ciência, ou seja, o rompimento com a ideia de que as coisas são definitivas e imutáveis. Embora demonstre os limites da proposição hegeliana que não rompe com o idealismo, Engels destaca a erudição enciclopédica de Hegel, seu trabalho em todos os domínios da história (Lógica, Filosofia da Natureza, Filosofia do Espírito, e as subdivisões históricas desta última: Filosofia da História, do Direito, da Religião, História da Filosofia, Estética, etc) para encontrar e mostrar o fio do desenvolvimento que os perpassa. Afirma que Hegel é quem melhor ajuda-nos a compreender o caráter histórico e social do conhecimento.

[...] a tarefa da filosofia, colocada dessa maneira, não significa senão a tarefa de que um filósofo singular deve realizar aquilo que só a humanidade inteira no seu desenvolvimento progressivo pode realizar — assim que compreendermos isto, estará também no fim toda a filosofia no sentido da palavra até aqui. Abandona-se a «verdade absoluta», inalcançável por esta via e por cada um individualmente, e, em troca, perseguimos as verdades relativas alcançáveis pela via das ciências positivas e do compêndio [*Zusammenfassung*] dos seus resultados por intermédio do pensar dialético. Com Hegel, remata-se, em geral, a filosofia; por um lado, porque ele reuniu todo o desenvolvimento dela no seu sistema, da maneira mais grandiosa; por outro lado, porque, se bem que inconscientemente, ele nos mostra o caminho [que nos leva] deste labirinto dos sistemas ao conhecimento positivo real do mundo (ENGELS, s/d, p.4).

Tais afirmações destacam o caráter histórico e social do conhecimento, que não brota da cabeça dos homens, pelo contrário, é resultado das condições materiais e do acúmulo conquistado ao longo de gerações.

O texto trata ainda a relação entre real e racional; matéria e consciência; materialismo e idealismo a partir da crítica ao sistema hegeliano, seus sucessores e pretensos críticos, como é caso de Feuerbach com a obra a “Essência do Cristianismo” que traz à tona o materialismo. Engels frisa que os filósofos e a filosofia ao longo da história (de Descartes a Hegel, de Hobbes

---

<sup>70</sup> “Ludwig Feuerbach e o fim da filosofia clássica alemã”. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1886/mes/fim.htm>> Acesso em: 30 de março de 2013.



até Feuerbach) não avançaram, como acreditavam, apenas pela força do puro pensamento, mas pelo progresso da indústria e da ciência da Natureza. Explica ainda, que embora Feuerbach tenha sido empurrado para a compreensão do espírito como produto da matéria, ele não levou este rompimento com o idealismo às últimas consequências e colocou o materialismo (em todos os seus estágios) num mesmo saco. O chamado materialismo mecânico, do século XVIII, que não considerava a história. Engels aponta os limites de Feuerbach por não realizar investigações no âmbito da história, não conseguindo encontrar o caminho do reino das abstrações, tão odiadas por ele mesmo, para a realidade viva.

Finalmente, Engels explica que da dissolução da escola de Hegel, a única orientação que deu frutos foi a vinculada à Marx. Foi a partir de Marx, com o retorno ao materialismo, ou seja, a busca por apreensão do mundo real – natureza e história - tal como ele se dá, que se tratou, pela primeira vez, de maneira séria com a visão materialista de mundo. Para tanto, Hegel não foi posto de lado, mas apreendido naquilo que tinha de mais revolucionário – o método dialético, ao mesmo tempo libertado do seu caráter idealista que o impediu de avançar. Engels fala sobre a importância de estarmos conscientes da necessária limitação de todo conhecimento adquirido e seus condicionantes históricos, contra a exigência de soluções definitivas e de verdades eternas.

Em síntese, a concepção materialista e dialética da história foi sendo aprofundada e desenvolvida ao longo da obra de Marx e Engels através de estudos e sínteses organizados para responder a determinados problemas fundamentais ao entendimento da economia política. Suas elaborações apresentam o enfrentamento irreduzível ao idealismo, no âmbito da filosofia, da história, da economia e do socialismo. Marx e Engels demonstram que a história que se baseia no processo real de produção e que parte da produção material da vida imediata, só podendo, portanto, ser explicada através de como se organiza o modo de produção. Ensinam-nos assim, que a realidade é o que é independente do que os homens pensam sobre ela; mas que é possível conhecer a realidade e intervir para alterá-la partindo da investigação de como os homens produzem a existência ao longo da história, tendo em vista o que esta realidade pode vir a ser.

Braverman (1981) atualiza e auxilia-nos a avançar nesta discussão, ao explicar que a marcha da transformação com base na ciência e na tecnologia é implacável, portanto:

[...] a transformação do processo de trabalho, desde sua base na tradição até sua base na ciência, é não só inevitável como necessária para o progresso da humanidade e para a emancipação dela quanto à fome e outras necessidades [... sendo] o modo de ver marxista, que é hostil não à ciência e à tecnologia como tais, mas apenas ao modo pelo qual são utilizadas como armas de domínio na criação, perpetuação e aprofundamento de um fosso entre as classes na sociedade. (ibid, p.17)

Neste mesmo sentido sinaliza Trotski (2007), ao tratar da questão da cultura e da arte na obra *Literatura e revolução* no período pós-revolução Russa de 1917. O líder bolchevique explica que é uma falsa oposição contrapor a cultura e a arte burguesas à cultura e à arte proletárias. “Estas últimas jamais existirão, porque o regime proletário é temporâneo e transitório. A significação histórica e a grandeza moral da revolução proletária residem no fato de que ela planta os alicerces de uma cultura que não será de classe, mas pela primeira vez verdadeiramente humana.” (TROTSKI, 2007, p.37)

Contrariamente ao regime dos possuidores de escravos, de senhores feudais e de burgueses, o proletariado considera sua ditadura como um *breve período de transição*. [...] quanto mais o novo regime estiver protegido contra perturbações militares e políticas, e quanto mais favoráveis se tornarem as condições para a criação cultural, tanto mais o proletariado irá se dissolver na comunidade socialista, se libertar de suas características de classe, isto é, deixará de ser proletariado. [...] O proletariado tomou o poder precisamente para acabar com a cultura de classe e abrir caminho a uma cultura da humanidade. Ao que parece, esquecemos isso com muita frequência. (TROTSKI, 2007, p.150 – grifos do autor)

Em discurso proferido no II Congresso da União das Juventudes Comunistas na Rússia em 1920, Lênin (2015) também já havia apontado neste sentido, explicando não fazer sentido discutir o desenvolvimento de uma cultura proletária em oposição à cultura burguesa, pois a revolução visa a superação das classes sociais e, portanto, uma cultura para além das classes sociais, uma cultura universal, verdadeiramente humana, que pertença a toda humanidade e não a grupos ou classes específicas. Trotski (1981) afirmava que, se é verdade que a cultura é o principal instrumento da opressão de classes, também é verdade, que apenas a cultura pode tornar-se um instrumento da emancipação socialista. Sendo a partir do velho que se constrói o novo, faz-se necessário que a classe trabalhadora se aproprie dos bens culturais mais elevados, historicamente produzidos pela humanidade, mesmos que esses bens tenham sido/sejam apropriados privadamente pela burguesia.

### **2.2.3. Pressupostos axiológicos: quais são e como são produzidos os valores que orientam as ações humanas?**

Os pressupostos ontológicos e gnosiológicos dos quais se parte dizem da forma que se concebe a produção dos e os valores que orientam as ações humanas, ou seja, falam dos pressupostos *axiológicos* nos quais nos baseamos. Pautados na concepção materialista e dialética da história, que entende o homem como ser histórico e social, que se funda através do trabalho, portanto, que a matéria antecede a consciência; sendo a realidade cognoscível desde que se tome como fio condutor a maneira como os homens produzem a sua existência, ou seja, relação entre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações de produção, ao tratarmos

dos valores que perpassam as relações sociais não poderíamos partir de outro pressuposto, se não o que entende que os valores são determinados pelas relações materiais.

Tal pressuposto axiológico pode ser verificado na “*A ideologia alemã*”, quando Marx e Engels (2005) afirmam que os homens sempre tiveram falsas noções sobre si mesmos, sobre o que são ou deveriam ser, pois suas relações foram organizadas a partir de representações que faziam de Deus, e defendem:

A produção de ideias, de representações e da consciência está, no princípio, diretamente vinculada à atividade material e o intercambio material dos homens, como a linguagem da vida real (MARX e ENGELS, 2005, p.51).

As lutas no âmbito do Estado, entre democracia, aristocracia e monarquia, a luta pelo direito de voto etc., “[...] são apenas maneiras ilusórias nas quais se desenvolvem as lutas reais entre diferentes classes [...]”, (Ibid., p.60). O Estado é o controle e a intervenção prática do interesse ‘geral’ ilusório necessário aos interesses particulares para que esses passem por interesses coletivos. Apontam dois pressupostos práticos, e não no âmbito da consciência, para superar esta alienação: 1) produção de uma massa humana totalmente destituída de propriedade e que se encontre em contradição como o mundo de riquezas e de cultura; 2) desenvolvimento universal das forças produtivas em plano histórico mundial para se ter um intercâmbio universal entre os homens, uma concorrência universal. Afinal,

As ideias [Gedanken] da classe dominante são, em todas as épocas, as ideias dominantes... [...] As ideias dominantes, são, pois, nada mais que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são essas relações materiais dominantes compreendidas sob a forma de ideias; são, portanto, a manifestação das relações que transformam uma classe em classe dominante; são dessa forma, as ideias de sua dominação (Ibid., p.78).

Sendo os valores de uma época a expressão das relações materiais, criticam Feuerbach que transforma a essência religiosa em essência humana, sem enxergar que o “sentimento religioso” é um produto social. No “*Manifesto do Partido Comunista*” Marx e Engels (2008) complementam a crítica à compreensão idealista dos valores e explicam que historicamente a burguesia desempenhou um papel revolucionário, pois onde quer que assumiu o poder pôs fim a todas as relações feudais, deixando como única forma de relação de homem a homem o laço do frio interesse, o insensível “pagamento à vista”. Fez da dignidade pessoal um simples valor de troca e em nome das numerosas liberdades conquistadas estabeleceu a implacável liberdade de comércio (MARX E ENGELS, 2008, p.14).

Na obra “*Anti-Dühring: filosofia, economia política, socialismo*” Engels (1979) dedica três capítulos para contrapor-se a concepção de moral e de direito promulgada por Dühring, a qual afirma que os valores morais e o direito são verdades, e como nas ciências matemáticas, uma

vez comprovados são definitivas e inexauríveis. Ou seja, verdades que estão acima da história e das lutas de classe. Em contraposição a isto, Engels afirma a determinação da moral pela luta de classes ao longo da história da humanidade:

Não estamos dispostos, pois a deixar que nos imponham como lei eterna, definitiva e imutável, um qualquer dogma de moral, sob o pretexto de que também o mundo moral tem os seus princípios permanentes, que se colocam acima da história e das diferenças existentes entre os povos. Pelo contrário, afirmamos que, até hoje, todas as teorias morais foram, em última instância, produtos da situação econômica das sociedades em que foram formuladas. E, como até o dia de hoje a sociedade se desenvolveu sempre por antagonismos de classe, a moral foi também sempre e forçosamente, uma moral de classe; nalguns casos, construída para justificar a hegemonia e os interesses da classe dominante, noutros, quando a classe oprimida se torna bastante poderosa para rebelar-se contra a classe opressora [...] (ENGELS, 1979, p.79).

Engels (1979) aponta como horizonte histórico a moral comunista, verdadeira moral humana, fruto da sociedade comunista onde estariam não apenas extintos os antagonismos de classe, mas teriam sido esquecidos e afastados da vida concreta. A complementação de tal apontamento pode ser vista no texto “*Do socialismo utópico ao socialismo científico*”, em que Engels disserta sobre a falência da burguesia, do desperdício, devastação e do esbanjamento provocado pela mesma. Retomaremos esta discussão ao tratarmos dos pressupostos teleológicos. O importante aqui é frisar que sem a alteração das condições materiais qualquer promessa burguesa pautada em valores, por mais sublimes que sejam, é falaciosa, pois os valores por eles mesmos não alteram as relações materiais objetivas.

Outro texto em que podem ser destacados os aspectos axiológicos baseados no materialismo histórico dialético é o “*Ludwig Feuerbach e o fim da filosofia clássica alemã*”, no qual Engels (s/d)<sup>71</sup> apresenta a teoria moral de Feuerbach aprofundando a crítica ao seu idealismo. Engels (s/d) contrapõe-se a afirmação de Feuerbach segundo a qual os períodos da humanidade se diferenciam apenas por transformações religiosas, demonstrando que grandes momentos de virada histórica foram acompanhados por transformações religiosas, e não o contrário. O autor segue demonstrando o caráter determinante da base econômica sobre a disputa política e moral, sobre o desenvolvimento das duas grandes classes sociais e da luta de classes entre burguesia e proletariado. Explicita o conceito de Estado como instituição de poder criada para salvaguardar os interesses de uma determinada classe.

No **Estado**, mostra-se-nos o primeiro poder ideológico sobre o homem. [...] Mal após ter surgido, este órgão autonomiza-se face à sociedade, e isso tanto mais quanto mais ele se torna órgão de uma classe determinada, que faz valer

---

<sup>71</sup> “Ludwig Feuerbach e o fim da filosofia clássica alemã”. Disponível em: < <http://www.marxists.org/portugues/marx/1886/mes/fim.htm> > Acesso em: 30 de março de 2013.

diretamente a dominação dessa classe. **A luta da classe oprimida contra a classe dominante torna-se necessariamente uma [luta] política, uma luta, antes do mais, contra a dominação política desta classe; a consciência da conexão desta luta política com os seus supostos econômicos apaga-se e pode perder-se totalmente.** (Ibid., p.20 – grifos nossos).

Como se pôde concluir a partir dos destaques e excertos dos textos apresentados anteriormente, os pressupostos axiológicos marxistas guiam-se por meio do resgate histórico e do exame de como se desenvolve as relações econômicas e de classe. Contrapõe-se assim, à busca de conexões e explicações acerca dos valores morais, religiosos e do direito na cabeça dos homens, defendendo que é necessário descobri-los nos fatos reais que os produzem.

#### **2.2.4. Pressupostos teleológicos: as motivações que orientam as ações humanas para determinado fim**

O exame dos pressupostos anteriores fornece elementos que nos permitem entender porque para a concepção materialista e dialética da história não basta explicar a realidade, mas é preciso transformá-la tendo em vista o horizonte histórico de superação do capital. Desde os “*Manuscritos econômico-filosóficos*”, em 1844, ao tratar do trabalho estranhado partindo da análise da economia existente, Marx (2010b) nos provê subsídios que apontam para a necessidade de superação da divisão do trabalho e da apropriação privada da riqueza produzida. “*A ideologia alemã*” avança neste sentido apontando que a superação da alienação perpassa pelo confronto da classe expropriada com o mundo da riqueza material e espiritual o qual produz e do qual é apartada. Contradição que se agudiza cada vez mais ao passo que se desenvolvem universalmente as forças produtivas. Destarte, o comunismo é defendido não como um estado a ser criado, mas como um movimento real que supera o atual estado de coisas. (MARX e ENGELS, 2005).

Ainda em “*A ideologia alemã*” Marx e Engels (2007) recuperam o pressuposto ontológico que considera o trabalho como atividade fundante do homem fornecendo-nos importantes apontamentos teleológicos acerca da formação humana. Explicam que há no trabalhador a possibilidade humana universal de desenvolver-se em todos os sentidos, ou seja, a possibilidade de apropriar-se dos elementos desenvolvidos pela humanidade ao longo da história, e assim, poder entender de arte, filosofia, ciências naturais e sociais, dos conhecimentos técnicos empregados na produção da existência.

No “*Manifesto do Partido Comunista*”, especialmente pelo caráter do texto que objetiva armar a luta, Marx e Engels (2008) apresentam de forma mais sistemática e objetiva os pressupostos do projeto histórico comunista, afirmando que o objetivo imediato dos comunistas

é a constituição dos proletários em classe, a derrubada da supremacia burguesa e a conquista do poder político pelo proletariado. E que a teoria comunista poderia ser resumida em uma frase: **abolição da propriedade privada, pois esta é a expressão final do sistema de produção e apropriação que é baseado em antagonismos de classes, na exploração de muitos por poucos** (MARX E ENGELS, 2008, p.24-25).

Ainda sobre os proletários, lembrem que estes ganham o mínimo salário, ou seja, a soma dos meios de subsistência necessários para que sobrevivam. E que, portanto, o que o operário obtém com o seu trabalho é apenas suficiente para conservar e reproduzir a sua vida, por isso, enquanto comunistas, o que querem é suprimir o caráter miserável dessa apropriação. Sintetizam que na sociedade burguesa, o trabalho vivo é apenas um meio de aumentar o trabalho acumulado, enquanto na sociedade comunista, o trabalho acumulado é apenas um meio de ampliar, de enriquecer, de promover a existência do trabalhador. E ainda, que o comunismo não priva ninguém do poder de apropriar-se dos produtos da sociedade; o que faz é privá-lo do poder de subjugar o trabalho alheio por meio dessa apropriação (MARX E ENGELS, 2008, p.26-27).

Marx e Engels defendem ainda a abolição da família burguesa, uma vez que esta se baseia no capital, no ganho individual, e só existe para a burguesia. E encontra seu complemento na supressão forçada da família entre os proletários e a prostituição pública. Defendem a substituição da educação doméstica pela educação social para arrancar a educação da influência da classe dominante. Deste modo, “[...] **a revolução comunista exige o rompimento mais radical com as ideias tradicionais, pois, esta revolução é o rompimento com as relações tradicionais.**” Marx e Engels (2008) afirmam que “[...] erguer o proletariado à posição de classe dominante é a primeira etapa da revolução operária [...]”, e que feito isto, o proletariado utilizará sua supremacia para arrancar, pouco a pouco, todo o capital da burguesia, centralizando os instrumentos de produção nas mãos do Estado, ou seja, do proletariado organizado em classe dominante. (MARX E ENGELS, 2008, p.31).

No texto *“Do socialismo utópico ao socialismo científico”* as bases do comunismo são reiteradas por Engels, com destaque para a explicação que realiza acerca dos ciclos de crise inerentes ao capitalismo, frutos da contradição entre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações de produção. Conclui o escrito sintetizando o processo de desenvolvimento da humanidade a partir das alterações ocorridas no modo de produção, e aponta que o socialismo científico é a expressão teórica do movimento proletário e sua missão histórica na derrubada do capitalismo. Tal expressão deve “[...] pesquisar as condições históricas e, com isso, a natureza

mesma desse ato, infundindo assim à classe chamada a fazer essa revolução, à classe hoje oprimida, a consciência das condições e da natureza de sua própria ação” (ENGELS, s/d, p.31).

Portanto, ao nos referirmos a um **projeto histórico** estamos nos baseando naquilo que Marx e Engels (2008, p.12) alertaram no *Manifesto do Partido Comunista*: “[...] a história de toda sociedade existente até hoje tem sido a história das lutas de classes [...]” - entre homem livre e escravo, patrício e plebeu, senhor e servo, ou seja, opressor e oprimido, e na sociedade moderna, entre a burguesia e o proletariado. Estas disputas mais específicas fazem parte de um movimento mais geral que é a luta de classes e a disputa de projetos históricos. Sobre isto Luis Carlos de Freitas (1987) afirma:

A discussão em torno do projeto histórico, ou mais apropriadamente, dos projetos históricos subjacentes às posições progressistas na área educacional é, em nossa opinião, necessária para entendermos melhor a aparente (e só aparente) identidade do discurso ‘transformador’ nesta área. Um projeto histórico enuncia o tipo de sociedade ou organização social na qual pretendemos transformar a atual sociedade e os meios que devemos colocar em prática para sua consecução. Implica uma ‘cosmovisão’, mas é mais que isso. É concreto, está amarrado às condições presentes, diferentes fins e meios geram projetos históricos diversos (FREITAS, 1987, p.123).

Partindo do entendimento marxiano de que é possível à humanidade fazer sua própria história, tendo em vista a construção do projeto histórico comunista a partir das condições históricas atuais, corroboramos com as teses apresentadas por Trotsky no *Programa de transição*<sup>72</sup>. Após realizar a análise de conjuntura da situação mundial e nacional da época, demonstrando que o sistema capitalista passava por crises conjunturais que afetavam diretamente os proletários, *o que se não difere do período histórico atual*<sup>73</sup>, Trotsky (2008)

<sup>72</sup> Leon Trotsky nasceu em 1879 em Yakovka (atual Ucrânia) numa família judia. Aos 16 anos iniciou sua participação política como social democrata, contra a autocracia czarista, e dois anos depois foi preso e exilado na Sibéria. Em 1902 fugiu do exílio e em Londres conheceu Lênin. Revolucionário comunista, foi o segundo dirigente mais importante da Revolução Russa de 1917. Ao lado de Lênin, iniciou a construção daquilo que deveria ter sido o primeiro Estado socialista no mundo. De 1918 a 1921 exerceu o cargo de Comissário do Povo para a Guerra. Em 1923 aprofunda-se a cisão entre Stálin e Trotsky, provocada pela crescente burocratização de Stálin e por sérias divergências políticas relacionadas à questão da autodeterminação da Geórgia. Com a morte de Lênin em 1924, começa no Comitê Central do Partido Bolchevique o processo de calúnia e difamação de Trotsky promovido por Stálin e seus dois principais aliados Kamenev e Zinoviev. Em 1925, Trotsky é proibido de falar em público, e em 1929 é banido da União Soviética, por ordem de Stálin. Vai para o exílio na Turquia onde fica até 1933. Depois, França até 1935, e Noruega até 1937. Chega ao México em 1937. Em 1938 escreve o *Programa de Transição*, que é o programa de fundação da IV Internacional. A mando de Stálin, é assassinado por Ramón Mercader, em 20 de agosto de 1940 no México. Este ano completamos 70 anos de seu assassinato. O *Programa de transição*, aprovado como o programa político da 4ª Internacional em 1938, foi escrito após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e a Revolução Russa (1917) e nos anos precedentes à Segunda Guerra Mundial (1945), portanto, período de crise do capitalismo que partiria para a Segunda Guerra para se recuperar da crise (GAMA E SANTOS JÚNIOR, 2009).

<sup>73</sup> Um pequeno, porém ilustrativo exemplo, foi a demissão em massa de 800 trabalhadores da Volkswagen em São Bernardo na região do ABC em janeiro/2015. Mesmo as desonerações do governo federal via redução do Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI), deixando de arrecadar só em 2014 R\$ 1,92 bilhão, sendo R\$ 1,6 bilhão só do setor automotivo e R\$ 320 milhões do segmento moveleiro, (Jornal O Trabalho, n. 750, 9 a 23 de jul. de 2014), as montadoras vêm adotando medidas para manutenção do lucro, como férias coletivas, suspensão dos contratos

defende a tese de que as condições históricas para o socialismo não só estavam maduras como já chegavam a apodrecer, e que a crise social era característica da situação pré-revolucionária em que se vivia. Constatado isto, apresenta e defende a necessidade de um *programa de transição que tratasse das reivindicações transitórias das massas e servisse de ponte entre as reivindicações atuais da época e a revolução socialista*. Além disto, afirma que a tarefa principal do programa era mobilizar sistematicamente as massas em direção à revolução proletária. Este programa de transição contrapunha-se ao programa mínimo defendido pela social democracia, que visava reformar o capitalismo ao invés de derrubá-lo<sup>74</sup>.

---

de trabalho, programas de demissão voluntária e demissões em massa. Só em 2014 as montadoras cortaram 4,7 mil vagas de emprego, enquanto seus faturamentos se mantiveram em alta. “Insaciáveis, os patrões, através da Confederação Nacional da Indústria (CNI), continuam dizendo que é necessário reduzir o ‘custo Brasil’ com desoneração também do investimento além da redução dos direitos trabalhistas.” (Jornal O Trabalho, n. 750, 9 a 23 de jul. de 2014).

<sup>74</sup> Uma das reivindicações transitórias é apresentada no tópico - Escala móvel de salários e escala móvel das horas de trabalho, em que Trotsky afirma que o capitalismo tem dois males econômicos fundamentais, o desemprego crescente e a carestia da vida. Em seguida lembra que a 4ª Internacional reivindica direito ao trabalho e existência digna para todos, para isso defendem uma escala móvel das horas de trabalho, segundo a qual o trabalho disponível deveria ser repartido entre todos os operários existentes, essa repartição deveria determinar a duração da semana de trabalho. Outro aspecto tratado na obra é a questão do *‘segredo comercial’ e o controle sobre a indústria*, segundo o autor o segredo comercial era um complô do capital monopolista contra a sociedade e sua abolição seria o primeiro passo em direção ao controle da indústria. O controle da indústria pelos operários deveria desmascarar as trapaças dos bancos; revelar as rendas, os gastos e o desperdício de trabalho humano resultante da anarquia capitalista que visava única e exclusivamente o lucro. Trotsky defende a tese de que *para vencer a resistência dos exploradores era necessária a pressão do proletariado* através dos comitês de fábrica. O texto aborda ainda a questão da *expropriação de certos grupos capitalistas*, como alguns ramos da indústria, assim como também a *expropriação dos bancos privados e a estatização do sistema de crédito*, à medida que o imperialismo significa o domínio do capital financeiro e que este domínio se dá através dos bancos. Defende que se fundem os bancos num Banco Único do Estado, ressaltando, porém, que *a estatização dos bancos só produziria resultados favoráveis se o poder do próprio Estado passasse às mãos dos trabalhadores*. Nos tópicos seguintes - *Os piquetes de greve, os destacamentos de combate, a milícia operária, o armamento do proletariado e A aliança dos operários e camponeses*, o autor aponta estratégias de ação e combate que devem ser adotadas pelo proletariado, como as greves com ocupação de fábricas, os piquetes, a criação de destacamentos operários de auto defesa e de uma milícia operária. Além disto, defende a *união entre operários e camponeses*, cabendo aos trabalhadores da indústria levar a luta de classes para o campo. Competindo à 4ª Internacional a elaboração de programas de reivindicações transitórias para os camponeses (pequenos proprietários) e para a pequena burguesia urbana. Trotsky defende ainda um programa de nacionalização da terra e de coletivização da agricultura que exclua radicalmente a ideia de expropriação dos pequenos camponeses. *Faz parte do Programa de transição e da luta revolucionária a luta contra o imperialismo e contra a guerra* que é uma gigantesca empresa comercial. Com isto, o desarmamento da burguesia, a expropriação das empresas armamentistas que trabalham para a guerra em pró de um exército do povo. Assim como também a *reivindicação do direito de voto aos 18 anos para homens e mulheres* para a mobilização da juventude e a *união dos proletários de todos os países*. Estas teses estão expostas no tópico - *A luta contra o imperialismo e contra a guerra*. No tópico seguinte - *O governo operário e camponês*, o autor recoloca a necessidade de uma aliança entre o proletariado e os camponeses para a *constituição de um governo operário e camponês, defende esta união como base para o poder soviético, e como a primeira etapa para a ditadura dos proletários*. Defende como a *tarefa central da 4ª Internacional libertar o proletariado da velha direção conservadora que estava em contradição com a situação catastrófica do capitalismo em declínio, e constituía-se um obstáculo ao progresso histórico*. Aponta também como tarefa da 4ª Internacional, a destruição das ilusões reformistas e pacifistas e o reforço da união da vanguarda com as massas, preparando a tomada revolucionária do poder. O programa de transição elucida também sobre qual deve ser o programa de ação e as reivindicações transitórias dos países coloniais e dos países fascistas. No tópico - *Os países atrasados e o programa das reivindicações transitórias* – Trotsky aponta como sendo *os problemas centrais e, portanto a tarefa dos países coloniais ou semicoloniais, a revolução agrária e a independência nacional*. Menciona exemplos de países que



Para tanto, Trotsky fala sobre o papel dos organismos de organização da classe trabalhadora na época de transição. Afirma que na luta pelas reivindicações transitórias os operários tinham necessidade de organizações de massas, fundamentalmente, de *sindicatos, um dos meios para a revolução proletária*. Não pequenos sindicatos revolucionários segmentados, mas sindicatos de massa unificados, afirmando que *o auto-isolamento fora dos sindicatos de massa equivale à traição da revolução*. Trotsky discorre sobre a necessidade de criação de organizações temporárias (comitês) que congregassem toda a massa em luta. Defende a *edificação de partidos revolucionários em cada país como tarefa central da época de transição*. Acerca dos *comitês de fábrica*, segue defendendo que a principal importância destes comitês consiste em *abrir um período pré-revolucionário entre o período burguês e o regime proletário*<sup>75</sup>.

Passadas aproximadamente sete décadas da elaboração do *Programa de transição*, destacamos sua atualidade. Afinal, o que vivemos senão o evidente apodrecimento do modo de produção capitalista? Trotsky em 1938 defendeu a tese de que a crise que a humanidade enfrenta é a crise do proletariado, ou seja, a crise revolucionária. Marx em 1846 na obra “A ideologia Alemã” apontava a necessidade da superação histórica do sistema capitalista, através apropriação dos meios de produção pela classe trabalhadora. Hoje, é sabido que já possuímos condições materiais de superação deste modo de produção; e de que sua superação é necessária para enfrentarmos a barbárie e a alienação. Afinal, se a classe trabalhadora - única classe verdadeiramente revolucionária – ainda não conseguiu concretizar a revolução, é porque a crise se coloca na *organização e conscientização da classe*.

Os organismos da classe (sindicatos, partidos, comitês), tão centrais nesse processo, também passam por profunda crise. Além disto, o rebaixamento do padrão cultural dos

---

se encontravam nesta situação na época, como a China e a Índia. Fala sobre a traição da esquerda à revolução proletária citando a 2ª Internacional e a Internacional Comunista como exemplos. (TROTSKY, 2008).

<sup>75</sup> Discute as implicações da revolução ocorrida na Rússia em outubro de 1917 na União Soviética (URSS) e as tarefas do programa de transição. Explica como a burocratização do Estado operário stalinista encorajou a acumulação privada e os privilégios traindo e agindo contra a classe operária, criando um Estado operário degenerado. Elenca como a principal tarefa da URSS a derrubada da burocracia para a democratização e recuperação dos soviets. Complementa afirmando que a 4ª Internacional declara guerra às burocracias da 2ª e da 3ª Internacionais, da mesma forma, ao reformismo sem reformas, ao pacifismo sem paz, ao anarquismo a serviço da burguesia, aos revolucionários que temem a revolução. Ao tratar do sectarismo, lembra que os sectários simplificam a realidade, e que para os mesmos preparar-se para a revolução significa convencerem-se a si mesmos das vantagens do socialismo; e mais, estes se recusam a lutarem pelas reivindicações parciais ou transitórias. Finaliza o Programa de transição esclarecendo que a 4ª Internacional surgiu das maiores derrotas do proletariado na História, e que a causa destas derrotas foi a degenerescência e a traição da velha direção da esquerda. Trotsky (2008) afirma que a *tarefa* da 4ª Internacional é acabar com a dominação capitalista; sua *finalidade* é o socialismo, e seu *método* é a revolução proletária.

trabalhadores e a ampliação de seus níveis de ignorância jogam papel importante no avançamento para que se abra um período revolucionário. Nas condições históricas atuais, entre o período burguês e o regime proletário, é preciso pensar num programa de transição que trate das reivindicações transitórias das massas e sirva de ponte entre as reivindicações atuais da época e a revolução socialista. No âmbito da educação significa defender a elevação do padrão cultural dos trabalhadores, a elevação da sua consciência, o que perpassa pela defesa da escola pública de qualidade, que garanta a socialização dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos historicamente acumulados pela humanidade. Por isso, ao se discutir uma concepção de teoria pedagógica e currículo, nosso estudo entende que é necessário pautar-se na pedagogia histórico-crítica que se vincula claramente ao projeto histórico socialista, buscando forjá-lo a partir das condições realmente existentes. Afinal, “a necessidade de um projeto histórico claro não é um capricho. [...] os projetos históricos afetam nossa prática política e de pesquisa, afetam a geração dos próprios problemas a serem pesquisados” (FREITAS, 1995, p.142).

As distintas concepções de homem e projetos históricos são determinadas pelas relações travadas a partir do modo de produção da vida, embasando diferentes concepções de formação e educação, que se materializam em diferentes proposições acerca do trabalho educativo, do currículo e da escola. Explicitados estes pressupostos passemos à crítica marxista à educação burguesa, chegando a uma proposição de educação voltada aos interesses da classe trabalhadora.

### **2.2.5. Crítica à educação burguesa: por uma educação para a transição**

Como vimos o homem não nasce homem, mas precisa desenvolver-se enquanto tal e o faz através do trabalho e do acesso à riqueza historicamente desenvolvida pela humanidade. Diante disto, qual o papel da educação na sociedade capitalista em que o trabalho é alienado? É possível conceber e propor uma educação vinculada aos interesses dos trabalhadores sob os auspícios do capital? Qual a contribuição de Marx e Engels para pensarmos a educação? Buscando responder a estas questões, valemo-nos de estudos que abordam a crítica marxista à educação burguesa, como Dangeville (2011) na introdução do livro *Marx e Engels: Crítica da educação e do ensino*, e Manacorda (2007), *Marx e a pedagogia moderna*.

Dangeville (2011) esclarece que qualquer consideração marxista acerca da educação deve partir da crítica a educação burguesa realmente existente. Assim, parte da base material econômica para explicar a oposição entre saber e trabalho que marca a sociedade de classes,

observando que a divisão do trabalho divide o homem, sacrificando todas as suas outras potencialidades intelectuais e físicas ao aperfeiçoamento de uma única atividade desenvolvida no processo produtivo.

À medida que a divisão do trabalho se desenvolve, o saber, a arte e a cultura separam-se dos produtores, passam para as superestruturas e são monopolizados pelas classes dominantes: “Enquanto o conjunto do trabalho da sociedade produzir um rendimento que só a custo excede o que é preciso para assegurar parcimoniosamente a existência de todos, enquanto o trabalho exigir todo ou quase todo o tempo da grande maioria dos membros da sociedade, esta divide-se necessariamente em classes. A par do maior número exclusivamente voltado à submissão ao trabalho, forma-se uma CLASSE liberta do trabalho diretamente produtivo que se encarrega dos assuntos comuns da sociedade: direção do processo de trabalho, administração do Estado e dos assuntos políticos, justiça, ciência, belas-artes etc. É a lei da divisão do trabalho que está pois na base da divisão em classes”. A tese que aqui se impõe, é que tendo a burguesia sido em primeiro lugar revolucionária, tornando-se depois conservadora e finalmente contra-revolucionária, a sua direção da produção e do Estado, bem como a sua justiça, a sua ciência e as suas belas-artes, foram úteis e progressivas no início, e em seguida degeneraram (DANGEVILLE, 2011, p.10-11).

Em contraposição a esta formação unilateral e a ciência a serviço do capital, Dangeville (2011) aponta que com a fusão entre campo e cidade, ensino e produção, trabalho manual e trabalho intelectual, o homem deixará de ser uma pessoa privada para ser um homem social. O autor deixa claro que o processo de emancipação é econômico e histórico, e que o espiritual, no caso a educação e a ciência, num primeiro momento, apenas o reflete e segue. Prossegue explicando que na sociedade de classes a formação intelectual do proletariado oscila entre dois pólos contraditórios – embora a classe trabalhadora seja a portadora da ciência do futuro, o seu nível de cultura é, em geral, miserável, conforme também explicita Leontiev (1977) no texto *O homem e a cultura*:

Ao concentrarem-se as riquezas materiais nas mãos da classe dominante, nela se concentra também a cultura espiritual, embora as criações dessa cultura pareça existir para todos; no entanto, só uma minoria íntima tem possibilidades materiais e tempo para satisfazer os seus anseios de instrução para completar sistematicamente os seus conhecimentos e dedicar-se às artes [...]. Como a minoria dominante não possui apenas os meios de produção material, mas também a maior parte dos meios de produção da cultura espiritual e da sua difusão, e tende a pô-la ao serviço dos seus interesses, surge a diferenciação da cultura. [...] Assim, o processo de alienação produzido pelo desenvolvimento da divisão do trabalho e pelas relações de propriedade privada, não só conduz à separação das massas da cultura espiritual, como também a diferenciação dos seus elementos componentes, avançados uns, isto é, democráticos, que servem o progresso da humanidade, e retrógrados outros, cuja penetração nas massas impede o progresso (LEONTIEV, 1977, pp.60-61).

Conforme Leontiev (1977), a concentração e a alienação da cultura se verificam na história da humanidade no seu conjunto, tendo como consequência “[...] o aparecimento de um abismo entre as enormes capacidades alcançadas pela humanidade, por um lado e, por outro, a miséria e o caráter desigual do desenvolvimento, em que se encontram – ainda que em grau diferente – determinados homens.” Contudo, este abismo não é natural e nem imutável, pelo contrário, uma vez engendrado pelas relações sócio-econômicas “[...] a sua completa eliminação forma o conteúdo do problema das perspectivas do desenvolvimento do homem” (Ibid., pp.66-67).

O homem não nasce dotado de conquistas históricas da humanidade. As conquistas do desenvolvimento das gerações humanas não se encontram encarnadas no homem, nem nos seus germens inatos, mas no mundo que o circunda, nas grandes criações da cultura da humanidade. Só no processo de assimilação deste progresso, processo que o homem realiza durante a sua vida, adquire as propriedades e capacidades autenticamente humanas; este processo situa-o nos homens das gerações anteriores e eleva-o muito acima do reino animal (ibid., p.69).

Portanto, a desigualdade cultural das pessoas não é um problema de capacidade ou incapacidade inata. O problema real está na não garantia de que todos os homens tenham na prática possibilidades de desenvolver-se sem quaisquer limitações, (LEONTIEV, 1977). Este é o grande objetivo que levanta o comunismo.

E este objetivo é exequível. É-o em condições capazes de libertar os homens do peso das necessidades materiais, de destruir os efeitos monstruosos que a divisão do trabalho físico e intelectual produz, e criar um sistema de educação que permita o desenvolvimento integral e harmônico, oferecendo a possibilidade de participar, de maneira criadora, em todas as manifestações da vida humana. (LEONTIEV, 1977, p.71).

Passados quase cinquenta anos da escrita deste texto por Leontiev (o mesmo foi publicado pela primeira vez em 1967), seguimos lutamos pela socialização do arcabouço cultural elaborado pela humanidade ao conjunto dos homens, esta é uma reivindicação transitória, pois sabemos que isto só será plenamente possível com a superação da propriedade privada e da subsunção do trabalho ao capital, com o acesso dos trabalhadores aos meios de produção.

Dedicando-se ao estudo filológico minucioso das passagens dos escritos de Marx referentes à educação, Manacorda (2007) aponta no mesmo sentido de Leontiev. Reconhece na redação de três programas políticos de Marx contribuições diretamente relacionadas à educação, são eles: a) *O Manifesto do partido comunista*, escrito para o Partido Comunista em 1848 às vésperas da revolução; b) *As instruções aos delegados do Conselho Geral Provisório do I Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores* entrelaçado às passagens de *O*

*Capital*, escrito em 1866; c) *A crítica ao Programa de Gotha*, redigido em 1875 para o Primeiro Partido Operário Unitário na Alemanha. O autor chama atenção para o fato dos textos ocuparem quase trinta anos no tempo, tendo sido escritos em ocasiões politicamente determinantes, o que permite considerá-los como resultado consciente de uma pesquisa maior. Neste sentido, frisa que as raízes da concepção de educação expostas nos três programas devem ser buscadas em outros textos pedagogicamente menos explícitos, “[...] nos quais, no entanto, funda-se uma doutrina que forma um só conjunto com a perspectiva da emancipação do homem e da sociedade [...]”, (MANACORDA, 2007, p.35).

Destacamos ainda, o fato dos três textos terem sido redigidos para orientarem a prática em momentos estratégicos, ou seja, para guiarem ações políticas em períodos que podemos caracterizar como períodos de transição. Isto evidencia a importância estratégica da educação na luta de classes, demonstrando a íntima relação entre a disputa por projetos históricos antagônicos e a disputa por projetos de formação. Dito isto, seguimos apresentando uma síntese da concepção de formação presente nos três textos estudados por Manacorda.

Conforme Manacorda (2007), a primeira versão do Manifesto do partido comunista foi redigida por Engels, sob o título de *Princípios do comunismo*. Neste texto o autor defende a instrução a todas as crianças em instituições nacionais, bem como, o vínculo entre instrução e trabalho de fábrica. Engels faz a crítica à divisão do trabalho na fábrica, em que cada trabalhador executa uma parcela da produção, e em contraposição a esta formação unilateral defende a preparação pluriprofissional (politécnica) do trabalhador. Manacorda expõe que Marx apreendeu os riscos da proposição de Engels que poderia cair no gosto dos burgueses que querem justamente um ensino industrial que treine o operário para exercer o maior número possível de funções em distintos ramos do trabalho, adaptando sua instrução às necessidades da produção.

Assim, na redação final do Manifesto, ao estabelecerem medidas a serem postas em prática nos países onde o capitalismo estava mais avançado, destacam: “Educação gratuita para todas as crianças, em escolas públicas, abolição do trabalho infantil nas fábricas. Combinação da educação com a produção industrial.” (MARX E ENGELS, 2008, p.32). Como vemos explicita-se a defesa do princípio da união entre ensino e trabalho material produtivo, exclui-se, porém, qualquer instrução desenvolvida na fábrica capitalista.

No programa *Instruções aos delegados* e na *Crítica ao Programa de Gotha*, a união do ensino com o trabalho produtivo também é ponto central no que diz respeito à educação. Conforme Manacorda (2007), na *Instrução aos delegados* aparece pela primeira vez uma autêntica e pessoal definição do conteúdo pedagógico do ensino socialista, a saber: união do

ensino intelectual, educação física e ensino tecnológico<sup>76</sup>. Marx defendia que esta união elevaria a classe operária acima das outras, promovendo homens plenamente desenvolvidos. Esta tese é desenvolvida também em trechos d'*O Capital*. Na *Crítica ao Programa de Gotha*, a vinculação entre ensino tecnológico e ensino intelectual é destacada.

Em síntese, podemos destacar como central na concepção de educação de Marx e Engels, a união entre ensino e trabalho produtivo, ou seja, uma formação unificadamente teórica e prática que se oponha à divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual exacerbada pelo modo de produção capitalista, pois:

A divisão do trabalho condiciona a divisão da sociedade em classes e, com ela, a divisão do homem; e como esta se torna verdadeiramente tal apenas quando se apresenta como divisão entre trabalho manual e trabalho mental, assim as duas dimensões do homem dividido, cada uma das quais unilateral, são essencialmente as do trabalhador manual, operário, e as do intelectual [...] Aliás, como a divisão do trabalho é, em sua forma ampliada, divisão entre trabalho e não-trabalho, assim também o homem se apresenta como trabalhador e não-trabalhador. E o próprio trabalhador – apresentando-se o trabalho dividido, ou alienado, como miséria absoluta e perda do próprio homem – também se apresenta como a desumanização completa; mas, por outro lado – sendo a atividade vital humana, ou manifestação de si, uma possibilidade universal de riqueza – no trabalhador está contida também uma possibilidade humana universal. (MANACORDA, 2007, p.78).

Conforme explica Manacorda (2007), o trabalho alienado faz com que o proletário quanto mais riquezas produza, mais pobre fica; quanto mais refinado o produto, mais embrutecido o trabalhador. Neste sentido, o trabalho produz deformidade, imbecilidade, submetendo o trabalhador a todas as condições desumanas de vida. “É um homem parcial, tornado monstruosidade, ser incapaz de fazer algo independente, intelectual e fisicamente reduzido a trapos” (Ibid., p.82). Eis, conforme explicam Marx e Engels na *Ideologia Alemã* o que significa a formação unilateral, aquela que permite ao indivíduo desenvolver apenas uma qualidade à custa das demais. Assim, o homem restringe-se a saber uma coisa ou outra, a ser isso ou aquilo, por exemplo, um músico raramente dominará a carpintaria, assim como um carpinteiro dificilmente entenderá de música; um professor as técnicas agrícolas; um ator a mecânica automotiva e assim sucessivamente.

Manacorda (2007) salienta que sob o marco referencial do capital, tanto burguesia quanto proletariado estão alheios de uma parte daquilo que os constitui humanos, neste sentido,

---

<sup>76</sup> Conforme explica Manacorda (2007, p.48), ao diferenciar politecnia e tecnologia, a primeira parece vincular-se mais a disponibilidade para vários tipos de trabalho, enquanto tecnologia é entendida como aplicação das ciências à produção, ou seja, como unidade teoria e prática. Neste sentido, o ensino tecnológico está mais próximo do caráter de totalidade/onilateralidade do homem, ou seja, na superação da fragmentação trabalho manual e trabalho intelectual.

tanto burguesia quanto classe trabalhadora estão submetidas ao processo de alienação. A última porque executa partes do processo produtivo e não se apropria daquilo que produziu, não se reconhecendo no produto final de seu trabalho, e a primeira porque não trabalha, mas se apropria do produto do trabalho coletivo, submete-se assim a uma pluralidade de necessidades criadas pelo capital apropriando-se de uma multiplicidade de prazeres e da cultura graças ao trabalho alheio. Assim sintetiza Manacorda baseado em Marx:

Pode-se, portanto, concluir que, nesse quadro de uma humanidade dividida e, por isso, igualmente unilateral, em que todavia uma parte está excluída de toda a participação nos prazeres e no consumo – dos bens materiais e intelectuais, evidentemente – e a outra tem privilégio exclusivo em nome do dinheiro, que transmuta a estupidez em inteligência e torna valoroso o covarde, é a classe excluída que se deve ver como aquela que poderá libertar-se, e libertar consigo todas as demais, da alienação; na emancipação do operário está implícita a emancipação humana geral (MANACORDA, 2007, p.86-87).

Sendo o trabalho atividade fundante do homem, há também no trabalhador a possibilidade humana universal, a possibilidade de desenvolver-se em todos os sentidos. Ou seja, a possibilidade de apropriar-se dos elementos desenvolvidos pela humanidade ao longo da história, e assim, poder entender de arte (música, teatro, dança, literatura, pintura), da cultura corporal (jogos, dança, lutas, esporte, ginástica), da filosofia, das ciências naturais e sociais, dos conhecimentos técnicos empregados na produção da existência, sem necessariamente ser a vida toda músico, atleta, arquiteto ou pintor. Eis o que se entende como possibilidade da formação omnilateral. Nas palavras de Marx e Engels:

Logo que o trabalho começa a ser distribuído, cada um passa a ter um campo de atividade exclusivo determinado, que lhe é imposto e ao qual não pode escapar; o indivíduo é caçador, pescador, pastor ou crítico crítico, e assim deve permanecer se não quiser perder seu meio de vida - ao passo que, na sociedade comunista, onde cada um não tem um campo de atividade exclusivo, mas pode aperfeiçoar-se em todos os ramos que lhe agradam, a sociedade regula a produção geral e me confere, assim, a possibilidade de hoje fazer isto, amanhã aquilo, de caçar pela manhã, pescar à tarde, à noite dedicar-me à criação de gado, criticar após o jantar, exatamente de acordo com a minha vontade, sem que jamais eu me torne caçador, pescador, pastor ou crítico. Esse fixar-se da atividade social, essa consolidação de nosso próprio produto num poder objetivo situado acima de nós, que foge ao nosso controle, que contraria nossas expectativas e aniquila nossas conjeturas, é um dos principais momentos no desenvolvimento histórico até aqui realizado (MARX e ENGELS, 2007, p.38).

Portanto, se é verdade que na sociedade capitalista a principal função da educação é a manutenção da ordem vigente e a reprodução dos seus valores, também é verdade que a educação não é homogênea, pelo contrário, abriga contradições próprias desta sociedade baseada na subsunção do trabalho ao capital. Sobre isto Snyders afirma:

A escola é um local de luta, a arena em que se defrontam forças contraditórias – e isto porque já faz parte da essência do capitalismo ser contraditório, agir contra ele próprio, criar os seus próprios coveiros. O patronato prefere sacrificar a qualificação a assumir as despesas inerentes e, sobretudo, os riscos sociais; o patronato prefere moderar a ciência. A partir do que a seleção escolar assim instituída não só é injusta como é até contrária às necessidades da produção e trava ao mesmo tempo a extensão e a satisfação das necessidades, portanto, da escolha de carreiras (SNYDERS, 2005, p.102).

Conforme indica Snyders, se identificamos o projeto burguês de formação, e consequentemente, de currículo, é justamente a contradição inerente ao capitalismo, que nos dá condições de reconhecer as possibilidades de um projeto contra hegemônico de formação. Pois, sabemos que:

A escola não é o feudo da classe dominante; ela é terreno de luta entre a classe dominante e a classe explorada; ela é o terreno em que se defrontam as forças do progresso e as forças conservadoras. O que lá se passa reflete a exploração e a luta contra a exploração. A escola é, simultaneamente, reprodução das estruturas existentes, correia de transmissão da ideologia oficial, domesticação – mas também ameaça à ordem estabelecida e possibilidade de libertação. O seu aspecto reprodutivo não a reduz a zero: pelo contrário, marca o tipo de combate a ser travado, a possibilidade desse combate que já foi desencadeado e que é preciso continuar. É esta dualidade, característica da luta de classes, que institui a possibilidade objetiva de luta. (SNYDERS, 2005, p.103).

Reconhecer isto nos coloca na defesa de um projeto de formação vinculado aos interesses da classe trabalhadora, ou seja, vinculado ao projeto histórico socialista/comunista, no sentido do que aponta Manacorda (2008) ao tratar da organização da escola e da cultura em Gramsci. Com o avanço da indústria moderna, Gramsci destacou o novo entrelaçamento entre ciência e trabalho, o qual criou um novo tipo de intelectual diretamente produtivo, este entrelaçamento criou a necessidade de uma escola que seja de cultura como o era a escola clássica, mas de uma cultura nova e diferente, ligada à vida produtiva. Com isso Gramsci defendeu a abolição ou redução da *escola de cultura desinteressada*, e a difusão de *novas escolas de cultura interessada*, “[...] se assim se pode dizer, técnico-profissionais, com a consequência, no entanto, de que não somente se tem o surgimento de um novo princípio cultural-educativo, mas que esse novo princípio se decompõe, também ele, caoticamente, em hierarquias e setores múltiplos.” (MANACORDA, 2008, p.167). Gramsci defendia a “[...] escola única inicial de cultura geral, humanística, com justo equilíbrio entre capacidade de operar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e a capacidade de pensar, de operar intelectualmente.” (GRAMSCI *apud* MANACORDA, 2008, p.168). Nesta perspectiva, diante



da crise da escola pública burguesa seguimos defendendo, tendo em vista os interesses da classe trabalhadora, que:

À educação escolar, independente do nível ao qual nos referimos, cumpre a função de transferir as conquistas científicas e culturais às novas gerações, possibilitando-lhes, pela via da apropriação de conhecimentos, o desenvolvimento das faculdades psíquicas humanas superiores e suas correspondentes habilidades operacionais. Esta função lança, de antemão, aos educadores um grande desafio: desenvolver nos alunos capacidades intelectuais durante o processo de apropriação de conhecimentos de forma que os saberes adquiridos sejam utilizados com êxito e atuem como mediadores da relação dos indivíduos com a realidade (MARTINS e ABRANTES, 2008, p.1).

Afinal, se a burguesia vem cuidando de garantir a manutenção de níveis de ignorância da classe trabalhadora<sup>77</sup>, o que é fundamental para a manutenção da exploração, é sabido que a ‘educação cultural’ plena dos trabalhadores só será possível com a extinção da sociedade de classes. Contudo, não se trata de esperarmos que a superação do capitalismo se dê para que possamos vislumbrar uma formação concatenada aos interesses dos trabalhadores. Pelo contrário, vislumbrando a transição para o comunismo é preciso travarmos a luta imediata (cotidiana) e mediata (a médio prazo) guiados pela luta histórica (a longo prazo) de superação do capitalismo. Como vimos, esta luta perpassa pela defesa intransigente da apropriação pela classe trabalhadora da riqueza espiritual, dos conhecimentos historicamente desenvolvidos pela humanidade, e parte importante desta luta é defesa da escola pública enquanto lugar privilegiado de acesso ao conhecimento sistematizado, à cultura elaborada. Esta luta vem sendo travada pela teoria pedagógica histórico-crítica, a qual fornece uma importante contribuição para pensarmos a escola da transição. Por isso, ao discutirmos o currículo corroboramos com a tese defendida por Julia Malanchen, segundo a qual:

[...] a teoria curricular sob à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, se diferencia das teorias pedagógicas hegemônicas atuais porque defende a superação da educação escolar em suas formas burguesas, sem negar a importância da transmissão, por esta, dos conhecimentos historicamente produzidos nesta mesma sociedade, para a formação do homem omnilateral (MALANCHEN, 2014, p.08).

Concebemos o ser humano enquanto ser social que para manter-se vivo age sobre a natureza através do trabalho, e neste processo produz os meios necessários para a manutenção da vida, ao mesmo tempo altera a si mesmo, produz conhecimento, técnica, cultura. Assim

---

<sup>77</sup> Sobre os problemas que acerbam a escola no nosso país, ver sistematização realizada por (SANTOS et. al., 2009, pp.57-60, no prelo) sobre os principais problemas da escola do campo no Brasil, a saber: analfabetismo; acesso e permanência; projeto de escola e organização do trabalho pedagógico; professores; estrutura e financiamento. Utilizamos esta referência, pois reconhecemos que estes problemas não se restringem ao campo, apresentando-se, em maior ou menor grau, nas instituições escolares brasileiras em geral.

como, num projeto histórico para além do capital, sabendo que esta não é uma vontade produzida na cabeça de homens isolados, mas uma necessidade histórica. Por fim, partimos de uma concepção curricular, galgada numa concepção de formação que deve *contribuir* - já que sob o modo de produção capitalista não é possível alcançá-la - para o desenvolvimento humano na sua plenitude, trata-se da defesa de uma formação omnilateral no sentido que Marx atribuí a este termo, ou seja, formação que possibilite o desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades, das necessidades humanas e da capacidade da sua satisfação. (MANACORDA, 2007, p.87).

Como anunciado anteriormente, consideramos que estas categorias mais gerais - *concepção de ser humano, projeto histórico, conhecimento, escola e trabalho educativo* - perpassam qualquer proposta de formação, do nível básico ao superior, se expressando no que Escobar (1997) denomina categorias da prática, que no caso do currículo se efetivam através da dinâmica curricular - *trato com o conhecimento; organização escolar e normatização*, (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Diante do exposto, é que defendemos a tese de que há na obra de Dermeval Saviani uma concepção de currículo para a transição, pautado numa pedagogia, como o próprio autor denominou “revolucionária”, que se dispõe a atuar na escola realmente existente, atuar nas contradições que mantêm atual a defesa da escola pública, e de um currículo que responda às necessidades históricas da classe trabalhadora acerca do domínio da cultura humana. No capítulo seguinte apresentaremos a contribuição de cada uma das áreas, em que se concentra, preponderantemente, a produção do autor, para a sustentação de concepção histórico-crítica de currículo, o que corroborará para aprofundarmos esta tese.

### **CAPÍTULO 3 – FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO, ESTRUTURA E POLÍTICA EDUCACIONAL, HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E TEORIA PEDAGÓGICA: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CRÍTICA DE CURRÍCULO**

Neste capítulo analisamos as contribuições de Dermeval Saviani a partir das quatro principais áreas em que se concentram suas elaborações. Tal análise permitiu-nos corroborar nossa hipótese de estudo, demonstrando que as questões relativas à filosofia da educação, estrutura e política educacional, história da educação e teoria pedagógica são fundamentais para avançarmos na consolidação da concepção histórico-crítica de currículo. Assim como, abordar as questões relativas à filosofia e história da educação, estrutura e política educacional e teoria pedagógica, não prescinde da discussão sobre o currículo da escola básica.

Orientando-nos pelas datas de publicação dos artigos e livros levantados é possível realizar algumas constatações acerca da dinâmica de desenvolvimento da produção de Dermeval Saviani<sup>78</sup>. As primeiras publicações, datadas da década de 1970, ocorreram no campo da estrutura e filosofia educacional, a partir dos estudos desenvolvidos no doutorado, iniciado em 1968 e defendido em 1971 na PUC-SP. Conforme Saviani (2000), o estudo desenvolvido na tese partiu da necessidade, já comum aos educadores brasileiros na época, de adequar a educação às exigências da realidade existencial do povo brasileiro. Concebendo a educação como sendo destinada à promoção do homem, contudo, condicionada e dependente da realidade mais geral, especialmente, à estrutura política. Partindo da hipótese da inexistência de um sistema educacional no Brasil, o autor desenvolveu uma fundamentação filosófica dos conceitos de sistema e sistema educacional, “[...] procurando explicitar seu significado como base para a análise dessa questão no Brasil.”, (SAVIANI, 2014a, p.vii). Tal estudo foi publicado em forma de livro em 1973 com o título *Educação Brasileira: estrutura e sistema*. Já passou de dez edições, e em mais de quarenta anos, os problemas e a tese central nele abordados permanecem dramaticamente atuais, como demonstram os trabalhos mais recentes de Saviani (2007e; 2008c; 2010b; 2014a) nesta área.

O desenvolvimento das elaborações do educador seguiram com os estudos no campo da filosofia da educação, adentrando na questão da teoria pedagógica. Melhor dizendo, os estudos no âmbito da filosofia vão sendo movidos e postos em função das problemáticas educacionais enfrentadas, especialmente, em seu exercício como professor, o que também ocorrerá com os

---

<sup>78</sup> Conforme pode ser observado nos quadros 08 e 09, expostos no Capítulo 2 desta tese.

estudos no âmbito da história da educação. Ainda na década de 1970 foram publicados os artigos: *Estruturalismo e educação brasileira*, de 1974 na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos; *Educação brasileira: problemas*, de 1978 na revista Educação e Sociedade; *Função do ensino de Filosofia da Educação e de história da educação*, de 1979 na revista Reflexão; *Perspectivas da educação brasileira contemporânea: análise crítica*, de 1979 na Revista de Educação; *Participação da Universidade no desenvolvimento nacional: a universidade e a problemática da educação e cultura*, de 1979 na revista Educação Brasileira. Com exceção do artigo *Perspectivas da educação brasileira contemporânea: análise crítica*, os demais textos, reunidos a outros 16 compuseram o livro *Educação: do senso comum à consciência filosófica*, publicado em 1980.

Dos anos finais da década de 1970 adentrando a década de 1980, as elaborações referentes à teoria pedagógica tomaram ainda mais força, tendo como marco os textos - *Escola e Democracia: para além da teoria da curvatura da vara* e *As teorias da educação e o problema da marginalidade na América Latina*, ambos de 1982, que compuseram o livro *Escola e democracia* em 1983; *Competência Política e Compromisso Técnico*, de 1983 e *A Pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da educação brasileira*, de 1986, que compuseram o livro *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, publicado em 1991. Desde então, a produção nesta área permanece constante, assim como os estudos no âmbito da estrutura e política educacional.

No campo da história da educação, a década de 2000 marcou um adensamento das publicações, que adentram a presente década. Lembrando que no período que antecedeu o aumento nas produções no âmbito da história da educação, Saviani iniciou suas atividades docentes no Departamento de Filosofia e História da Educação da Faculdade de Educação da UNICAMP, em 1980, passando a organizar as atividades de pesquisa, docência e orientação dos alunos de pós-graduação. Conforme Saviani (2001), com o ingresso na UNICAMP ele procurou dar sequência à experiência bem sucedida de orientação coletiva que desenvolvia na PUC de São Paulo, emergindo

[...] nesse processo, a ideia de aglutinar, num grupo de pesquisa, os projetos de tese de doutorado em desenvolvimento no âmbito da história da educação. Essa ideia veio a se concretizar em 1986 com a criação do Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil. (SAVIANI, 2001, editorial da revista HISTEDBR).

De maneira articulada e constante a produção segue até os dias atuais, ora com mais ênfase em uma área, ora em outra, mas sem perder de vista a totalidade do fenômeno educativo. A filosofia fornece as ferramentas do pensamento necessárias às elaborações realizados pelo

autor para o enfrentamento dos problemas da realidade educacional. Fundamentado na concepção materialista histórico dialética, a história é assumida como matriz científica, fazendo com que Saviani não perca de vista o caráter transitório e contraditório da realidade, ou seja, como a educação se desenvolveu ao longo da história, como chegou a ser o que é no presente, e como atuar na realidade educacional existente tendo em vista o futuro; e fundamentalmente, as relações deste movimento com o modo de produção da existência.

Na sequência empreendemos a análise das contribuições de cada área para a concepção histórico-crítica de currículo, tendo em vista reunir os elementos que indiquem princípios curriculares para o trato com o conhecimento, a organização escolar e a normatização nesta perspectiva. Para tanto, conforme explicitado no Capítulo 2, nos valem das categorias da dinâmica curricular - *trato com o conhecimento; organização escolar e normatização*. Com destaque para o *trato com o conhecimento*, que conforme destaca o Coletivo de Autores (1992) corresponde à necessidade de criar as condições para que se deem o ensino e a apropriação do conhecimento, o que vincula-se à uma direção científica do conhecimento universal, que orienta sua *seleção, organização e sistematização lógica e metodológica*.

### 3.1. CONTRIBUIÇÕES NO CAMPO DA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

A **escola** só poderá desenvolver um papel que contribua – veja bem, não que transforme, mas que contribua – para a transformação da sociedade, na medida em que ela discuta as condições essenciais em que os indivíduos vivem. Então, nesse sentido, ela permitiria – a par de uma **função técnica**, que é a **função daqueles instrumentos fundamentais de acesso à cultura erudita**, - ela facilitaria aos indivíduos a percepção da divisão de classes e de seu pertencimento a uma dessas classes. A escola, nesse caso, só poderia cumprir essa função, na medida em que seu papel político estivesse explícito e não implícito. Papel político quer dizer mostrar como se dão as relações de poder e quais as bases de poder. Descobrimo-se o lugar que se ocupa no processo produtivo é que, então, seria possível a organização para reivindicações de acordo com os reais interesses das camadas dominadas e, dessa forma, caminhar para a superação dos problemas enfrentados por essas camadas. (SAVIANI, 2004a, p.205 – grifos nossos).

Conforme mencionamos anteriormente, a obra intitulada *Educação: do senso comum à consciência filosófica*, publicada em 1980, reúne textos escritos entre 1971 e 1979. De acordo com Saviani (2004a) a maioria dos textos foi escrita com finalidade didática para servirem de instrumentos às aulas por ele ministradas ou constituem transcrições de palestras proferidas por ele. O autor explica ainda, que: o primeiro conjunto de textos reúne estudos que tratam da questão educacional em geral, seriam “ensaios introdutórios à filosofia da educação”; o segundo

conjunto de textos reúne documentos de trabalho elaborados pelo autor como exigência das funções que vinha desempenhando em organismos educacionais, referindo-se, no geral, a ‘aspectos organizacionais do trabalho pedagógico na área de educação’, por fim, o terceiro conjunto de textos são estudos sobre a educação brasileira em ordem cronológica. Saviani (2004a, p.2) esclarece que embora os textos reunidos guardem certa independência entre si, eles não deixam de formar um conjunto unitário, vez que foram elaborados com um propósito comum: “[...] elevar a prática educativa desenvolvida pelos educadores brasileiros do nível do senso comum ao nível da consciência filosófica<sup>79</sup>”.

A educação é concebida como um instrumento de luta que ocupa papel fundamental nesse processo. Apoiado em Gramsci, Saviani afirma que esta luta é necessária para “[...] estabelecer uma nova relação hegemônica que permita constituir um novo bloco histórico sob a direção da classe fundamental dominada na sociedade capitalista – o proletariado.”, (ibid., p.3). E que “[...] o proletariado não pode se erigir em força hegemônica sem a elevação do nível cultural das massas. Destaca-se aqui a importância fundamental da educação.” (ibid., p.3).

A forma de inserção da educação na luta hegemônica configura dois momentos simultâneos e organicamente articulados entre si: um momento negativo que consiste na crítica da concepção dominante (a ideologia burguesa); e um momento positivo que significa: trabalhar o senso comum de modo a extrair o seu núcleo válido (o bom senso) e dar-lhe expressão elaborada com vistas à formulação de uma concepção de mundo adequada aos interesses populares. (SAVIANI, 2004a, p.3).

No prefácio à 11ª edição da obra, Saviani (2004a) esclarece que não pretende elaborar uma concepção de mundo adequada aos interesses populares, mas destaca a exigência lógico-metodológica para essa elaboração.

Ora, não se elabora uma concepção sem método; e não se atinge a coerência sem lógica. Mais do que isso, se se trata de elaborar uma concepção que seja suscetível de se tornar hegemônica, isto é, que seja capaz de superar a concepção atualmente dominante, é necessário dispor de instrumentos lógico-metodológicos cuja força seja superior àqueles que garantem a força e coerência da concepção dominante. (ibid., pp.3-4).

Tirando conclusões a partir desta assertiva acerca do currículo, podemos afirmar que uma concepção histórico-crítica de currículo, superadora das concepções burguesas, assenta-se num método (materialismo histórico dialético), e para atingir a coerência exige a sistematização do conhecimento que obedece a uma lógica (a dialética).

---

<sup>79</sup> Passar do senso comum à consciência filosófica significa passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada. (SAVIANI, 2004a, p.2).

Dando sequência à discussão acerca do método, Saviani (2004a) retoma as indicações de Marx em o *Método da Economia Política* e distingue a lógica dialética (construção do concreto no pensamento – lógica concreta) da lógica formal (construção da forma de pensamento – lógica abstrata), explicando que a lógica dialética supera por incorporação a lógica formal. Uma vez que o acesso ao concreto não se dá sem a mediação do abstrato, a lógica formal se converte em um momento da lógica dialética. “A construção do pensamento se daria, pois, da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto.” (SAVIANI, 2004a, pp.4-5).

[...] através das mediações do empírico e do abstrato, nós nos apropriamos, no plano do pensamento, do real-concreto, isto é, o processo educativo enquanto síntese de múltiplas determinações, processo este que constitui o suporte de todo o raciocínio, raciocínio esse que, por sua vez, se constitui num dos momentos do próprio processo concreto da educação [...]. (ibid., p.5).

Em termos da sistematização lógica e metodológica do conhecimento, para a pedagogia histórico-crítica, podemos inferir que o currículo deve organizar-se partindo do empírico, ir ampliando as referências acerca dos fenômenos da realidade através das mediações do abstrato, tendo em vista a apropriação do real-concreto pelo pensamento através de sucessivas aproximações aos fenômenos da realidade e objetos do conhecimento. Por esse caminho se realizaria a passagem do senso comum à consciência filosófica.

Sobre esse processo de apreensão do real Saviani (2004a) sintetiza:

Percebe-se com relativa facilidade que a passagem do empírico ao concreto corresponde, em termos de concepção de mundo, à passagem do sendo comum à consciência filosófica. [...] a passagem do senso comum à consciência filosófica é condição necessária para situar a educação num perspectiva revolucionária. Com efeito, é esta a única maneira de convertê-la em instrumento que possibilite aos membros das camadas populares a passagem da condição de ‘classe em si’ para a condição de ‘classe para si’. Ora, sem a formação da consciência de classe não existe organização e sem organização não é possível a transformação revolucionária da sociedade. [...] Com efeito, preocupar-se com a educação significa preocupar-se com a elevação do nível cultural das massas; significa, em consequência, admitir que a defesa de privilégios (essência mesma da postura elitista) é uma atitude insustentável. Isto porque a educação é uma atividade que supõe a heterogeneidade (diferença) no ponto de partida e a homogeneidade (igualdade) no ponto de chegada. Diante disso, a forma pela qual a classe dominante, através de suas elites, impede a elevação do nível de consciência das massas é manifestando uma despreocupação, um descaso e até mesmo um desprezo pela educação. (SAVIANI, 2004a, p.06).

No que se refere à categoria empírica trato com o conhecimento, que diz respeito à seleção do conhecimento, sua organização e sistematização lógica e metodológica, a discussão realizada por Saviani (2004a) no capítulo 1 - *A filosofia na formação do educador*<sup>80</sup> acerca do sentido e da tarefa da filosofia da educação auxilia-nos no entendimento do momento da

<sup>80</sup> Texto escrito em 1973 como texto didático para os alunos da disciplina Filosofia da Educação I, do curso de pedagogia – PUC/SP. Publicado na Revista Didata, n.1, jan. de 1975. (SAVIANI, 2004a, nota de rodapé, p.09).

problematização do método da prática pedagógica, que relaciona-se à identificação das questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e como a educação poderá encaminhar as devidas soluções para as mesmas, (SAVIANI, 2008). O autor inicia o texto esclarecendo que o *objeto da filosofia* são os problemas que homem enfrenta no transcurso de sua existência. Desenvolve a discussão acerca da problematização do problema, acertando contas com os usos correntes e equivocados do termo, e conclui:

[...] problema, apesar do desgaste determinado pelo uso excessivo do termo, possui um sentido profundamente vital e altamente dramático para a existência humana, pois indica uma situação de impasse. Trata-se de uma necessidade que se impõe objetivamente e é assumida subjetivamente. O afrontamento, pelo homem, dos problemas que a realidade apresenta, eis aí, o que é a filosofia. Isto significa, então, que a filosofia não se caracteriza por um conteúdo específico, mas ela é, fundamentalmente, uma atitude; uma atitude que o homem toma perante a realidade. Ao desafio da realidade, representado pelo problema, o homem responde com a reflexão. (SAVIANI, 2004a, p.16).

A partir desta compreensão, a problematização da realidade desenvolvida pelo professor como parte do método de ensino, é fundamental no processo de seleção do conhecimento, não devendo se dar de maneira aleatória, mas com base no que é necessário ao ser humano conhecer para enfrentar os problemas que a realidade apresenta. Neste sentido, a *reflexão* é a forma como o ser humano responde ao desafio da realidade representado pelo problema. É “[...] um pensamento consciente de si mesmo, capaz de se avaliar, de verificar o grau de adequação que mantém com os dados objetivos, de medir-se com o real. [...] é examinar detidamente, prestar atenção, analisar com cuidado. E é isto o filosofar.” (ibid., p.16). Contudo, Saviani (2004a) esclarece que a reflexão filosófica possui exigências, devendo responder a três requisitos: a radicalidade indo às raízes da questão até seus fundamentos; a rigorosidade procedendo com rigor, segundo métodos determinados, e a globalidade examinando os aspectos do problema em relação aos demais aspectos do contexto em que o mesmo está inserido. Saviani explica que há uma relação dialética entre reflexão e problema, uma vez que, a reflexão é provocada pelo problema e, ao mesmo tempo, é uma resposta ao problema. “... a reflexão se caracteriza por um aprofundamento da consciência da situação problemática, acarretando [...] um salto qualitativo que leva a superação do problema no seu nível originário.” (SAVIANI, 2004a, p.19).

Sendo a *filosofia* uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto sobre os problemas que a realidade apresenta, a *filosofia da educação* é uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto sobre os problemas que a realidade educacional apresenta, (SAVIANI, 2004a). Deste modo, a *tarefa da filosofia da educação* e sua importância na formação de professores será oferecer aos educadores um método de reflexão que lhes permita encarar os problemas educacionais, penetrando na sua complexidade e encaminhando soluções, (SAVIANI, 2004a).



Assim, podemos inferir que na perspectiva histórico-crítica, ao tratar o conhecimento historicamente acumulado, o professor não pode prescindir da articulação de uma análise rigorosa, radical e de conjunto, que deve se expressar na organização da prática pedagógica. No que se refere ao currículo, portanto, a questão que se destaca é que estas ações e procedimentos no trato com o conhecimento se dão em diferentes níveis considerando o processo de desenvolvimento humano e as respectivas atividades guia do desenvolvimento, (FACCI, 2004).

Outra importante contribuição de Saviani (2004a) para pensarmos o trato com o conhecimento, em especial a seleção do conhecimento, diz respeito a discussão sobre os valores e objetivos da educação<sup>81</sup>. Segundo ele, determinar objetivos implica definir *prioridades*, decidir sobre o que é válido e o que não é válido. O *conceito de prioridade* é ditado “[...] pelas condições da situação existencial concreta em que vive o homem.” (SAVIANI, 2004a, p.38).

Indicando-nos aquilo que deve ser, os valores nos colocam diante do problema dos objetivos. Com efeito, um objetivo é exatamente aquilo que ainda não foi alcançado, mas que *deve* ser alcançado. A partir da valoração é possível definir objetivos para a educação. Considerando-se que a educação visa a promoção do homem, são as necessidades humanas que irão determinar os objetivos educacionais. E essas necessidades devem ser consideradas em concreto, pois a ação educativa será sempre desenvolvida num contexto existencial concreto. Os objetivos indicam os alvos da ação. (SAVIANI, 2004a, p.39).

Assim, é “[...] preciso buscar nas ciências elementos que nos permitam estruturar *técnicas adequadas* para atingir os objetivos propostos.”, (ibid., p.40). Sendo o papel da educação a promoção do humano, “[...] percebe-se já a condição básica para alguém ser educador: ser um profundo conhecedor do homem.” (ibid., p.36), pois promover o humano significa “[...] tomar o homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela transformando-a no sentido de uma ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração entre os homens. Trata-se, pois, de uma tarefa que *deve* ser realizada.” (SAVIANI, 2004a, p.38 – grifo do autor).

Neste sentido, a seleção do conhecimento para composição do currículo escolar, perpassa pela definição de prioridades, as quais serão definidas tendo em vista as condições concretas de existência humana. Ao se tratar da formação da classe trabalhadora, que é expropriada dos meios de produção e da riqueza produzida, é prioritário garantir o acesso ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, objetivando que os trabalhadores venham a conhecer a realidade concreta vivida para além da aparência, colocando-se em ação para superá-la. Contudo, não é qualquer tipo de conhecimento que promove a ascensão do senso

---

<sup>81</sup> Texto escrito em 1971 para a cadeira de Introdução à Educação do Ciclo Básico da PUC/SP. Publicado na Revista Didata, n.6, 1977, publicado como Capítulo 3 no livro “Educação: do senso comum à consciência filosófica”.

comum à consciência filosófica. Os saberes de senso comum, da vida cotidiana, não permitem conhecer os problemas da realidade para além da aparência. Destarte, se os valores e objetivos educacionais dão direção à seleção dos conhecimentos a serem tratados na escola, e a formação da consciência de classe dos indivíduos perpassa pela natureza dos conteúdos escolares, outra reflexão importante para pensarmos o trato com o conhecimento diz respeito à questão da cultura.

Ao abordar a relação entre *universidade, cultura e educação*<sup>82</sup>, Saviani (2004a)<sup>83</sup> explicita os limites das interpretações correntes acerca da cultura, defendendo a concepção materialista histórico dialética de **cultura**. Retoma e aprofunda esta questão no Capítulo 14, intitulado – *Educação brasileira: problemas*<sup>84</sup>; ao situar a educação no quadro da desintegração cultural brasileira visando identificar o papel que lhe cabe desempenhar na nossa sociedade, Saviani (2004a) afirma:

Cultura é, com efeito, o processo pelo qual o homem transforma a natureza, bem como os resultados dessa transformação. No processo de autoproduzir-se, o homem produz, simultaneamente e em ação recíproca, a cultura. Isto significa que não existe cultura sem homem, da mesma forma que não existe homem sem cultura. A cultura se objetiviza em instrumentos e ideias, mediatizados pela técnica. Esses elementos fundamentais multiplicam-se indefinidamente, assumindo as mais variadas formas, o que geralmente acaba por ofuscar a visão do estudioso que tende a fixar-se na complexidade das manifestações culturais, perdendo de vista a essência dessas manifestações.<sup>85</sup> (SAVIANI, 2004a, pp.133-134).

Neste sentido, tece a crítica às formulações acerca da ideia de ‘arquipélago cultural’, segundo a qual o Brasil teria diferentes culturas. Saviani (2004a) questiona a atribuição do conceito de cultura aos regionalismos (caiaçaras, nordestinos, gaúchos, mestiços do Norte e

<sup>82</sup> Discussão realizada no texto *Educação brasileira: problemas* (set./1978 – Rev. Educação e sociedade), publicada posteriormente como Capítulo 14 – tópico sobre o papel da educação na sociedade brasileira (SAVIANI, 2004a, p.133).

<sup>83</sup> Capítulo 8 – *Participação da universidade no desenvolvimento nacional: a universidade e a problemática da educação e cultura*; Capítulo 14 – *Educação brasileira: problemas* e Capítulo 17 – *Educação brasileira contemporânea: obstáculos, impasses e superação*. (SAVIANI, 2004a).

<sup>84</sup> Texto publicado inicialmente na Revista Educação e Sociedade, n.1, set., 1978.

<sup>85</sup> Saviani (2004a) se baseia nos estudos de Álvaro Vieira Pinto acerca da cultura, precisamente no livro *Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica*. Saviani (2004a) afirma que Álvaro Vieira Pinto captou com propriedade o fenômeno em pauta, ao afirmar: ‘A dupla realidade da cultura, de ser por uma de suas faces materializada em instrumentos, objetos manufaturados e produtos de uso corrente, e por outra, de estar constituída por ideias abstratas, concepções da realidade, conhecimentos dos fenômenos e criações da imaginação artística, correlacionadas uma outra face pelas respectivas técnicas, leva o pensador ingênuo a desorientar-se ao conceituá-la, pois tem dificuldade em utilizar o método necessário para chegar à formulação racional do plano cultural em totalidade. (...) A cultura aparece-lhe, no estado atual, como um infinito complexo de conhecimentos científicos, de criações artísticas, de operações técnicas, de fabricação de objetos, máquinas, artefatos e mil outros produtos da inteligência humana, e não sabe como *unificar* todo esse mundo de entidades, subjetivas umas e objetivas outras, de modo a dar explicação coerente que uma num ponto de vista esclarecedor toda esta extrema e diversificada multiplicidade’. (SAVIANI, 2004a, pp.133-134 – grifos nossos).

Centro-Oeste, índios bororó e chavante), explicando que, com exceção dos indígenas, estes diferentes grupos respiram a mesma atmosfera ideológica, só sendo possível falar em culturas distintas quando há valores distintos entre os grupos.

A diferença consiste no grau de participação, no usufruto dos bens culturais. As conquistas culturais resultam de toda a sociedade, mas grande parte não participa dessas conquistas, o que significa dizer: **grande parte participa da produção da cultura, mas não participa de sua fruição**. É esse o verdadeiro sentido da ‘**desintegração cultural brasileira**’, que a ideia de ‘arquipélago cultural’ só faz mascarar. Com efeito, a desintegração não se explica por uma suposta multiplicidade, mas, ao contrário, pela unidade cultural. (SAVIANI, 2004a, p.135 – grifos nossos).

Ao indagar sobre como é produzida a cultura brasileira, Saviani (2004a) explica que se “[...] o processo de produção da cultura coincide com o próprio modo de produção da existência humana.”, e se no modo de produção capitalista a sociedade encontra-se cindida, no **plano cultural** tal cisão se expressa na diferenciação entre ‘**cultura erudita**’ e ‘**cultura popular**’.<sup>86</sup> (SAVIANI, 2004a, p.82). Diante disto, aponta dois tipos de relação que a universidade pode estabelecer com a cultura:

Numa **relação ‘reificada’ da universidade com a cultura**, a universidade irá aparecer como o lugar por excelência da ‘cultura erudita’. Nesse sentido, sua tendência será voltar as costas para a ‘cultura popular’ e manter uma distância asséptica da ‘cultura de massa’. [...] Numa **relação humanizada**, a universidade irá atentar para as complexas relações que essas ‘culturas’ mantêm entre si; irá examinar como, num processo contraditório, elas se entrelaçam constituindo o todo social e apontando para um fundo comum onde se pode **captar a essência do processo cultural enquanto modo historicamente determinado de produção da existência concreta dos homens**. Irá, sobretudo, perceber que a própria oposição entre ‘cultura erudita’ e ‘cultura popular’ é já expressão da ‘reificação’ da cultura, **‘reificação’ esta que impede ver por detrás da ‘cultura’ as relações inter-humanas que a construíram e a estão construindo a cada instante**; em consequência, impede distinguir entre a **forma e o conteúdo da cultura** (em princípio, um conteúdo erudito pode ser expresso de forma popular, e vice-versa). Em suma, a universidade irá se colocar no âmago da cisão que

---

<sup>86</sup> “Numa caracterização a largos traços, teremos: **a primeira [‘cultura erudita’]** é letrada, escolarizada, intelectualizada, integrada pela elite que comporta cientistas, artistas, literatos, tecnólogos, dirigentes em geral; **a segunda [‘cultura popular’]** se caracteriza, na expressão de Alfredo Bosi, por um ‘materialismo animista’. Materialismo, porque é dotada de um senso de realismo, de praticidade, retirado do trato diário com os instrumentos de trabalho, da necessidade de vencer as forças da matéria para garantir, a cada instante e através de um trabalho frequentemente penoso, a sobrevivência. Animista porque o jugo da força bruta é impregnado de um sistema simbólico composto de entidades (santos, espíritos etc.), de objetos sagrados (imagens, figas, amuletos etc.), rituais, festas, encantamentos, através dos quais se exprime no desespero de cada dia a esperança, nas derrotas do dia a dia a confiança na vitória; se a ‘cultura erudita’ é, basicamente, individual, a ‘cultura popular’ é sobretudo grupal. Entre elas se interpõe a ‘**cultura de massa**’. Esta é caracterizada por todo o complexo da ‘indústria cultural’ que retira a sua matéria-prima principalmente da ‘cultura erudita’, cujos elementos ela simplifica e difunde. Busca, também, na ‘cultura popular’ elementos que ela desfigura e transforma em ‘objeto de turismo’ conferindo-lhes um matiz de curiosidade e extravagância.” (SAVIANI, 2004a, p.82 – grifos nossos).

caracteriza a sociedade capitalista, obrigando-se a optar entre conservar e reforçar a situação dominante ou se engajar no esforço tendente a impedir que as aspirações populares continuem sendo sistematicamente frustradas. E nesse engajamento descobrirá que, **para ser um instrumento de realização das aspirações populares, a ‘cultura popular’ terá que ser expressa em termos eruditos.** Nessa descoberta descobrirá também a importância da educação e da escola. (SAVIANI, 2004a, pp.82-83 – grifos nossos).

Saviani (2004a) ressalta o equívoco de se conceber a existência de uma elite culta e uma massa inculta. Explica que as elites conservadoras consideram-se a parte culta da sociedade, reduzindo as massas à parte inculta, e que a “[...] verdade é que esse fenômeno nos tem privado até agora de compreender seriamente as autênticas manifestações culturais do nosso povo, sua capacidade de organização, criação e reprodução da cultura.” (SAVIANI, 2004a, p.144). A **escola** é concebida, portanto, como instrumento de hegemonia fundamental para o desenvolvimento da consciência de classe, vez que é o principal veículo de acesso dos trabalhadores às formas eruditas de cultura. Reconhecendo isso, Saviani (2004a) critica as perspectivas de desescolarização, afirmando que as mesmas se limitam aos escolarizados, que já tiveram o acesso aos bens culturais, cumprindo uma função do ponto de vista dos interesses dominantes. Afirma que com a precariedade dos instrumentos de participação cultural que temos hoje, seria insensato nos darmos ao luxo de dispensar a escola, que bem ou mal, é um desses instrumentos. “A valorização da escola, então, teria de estar associada à aquisição dos instrumentos capazes de elaborar e dar uma forma erudita à cultura popular, forma esta que lhe permitiria disputar a hegemonia com a cultura dominante.” (SAVIANI, 2004a, p.194).

Destarte, para a pedagogia histórico-crítica, o processo pedagógico deve alcançar no ponto de chegada aquilo que no ponto de partida não estava dado, sendo o papel da escola possibilitar através do acesso a cultura erudita, a “[...] apropriação de novas formas por meio das quais se podem expressar os próprios conteúdos do saber popular” (reparem que não se trata de excluí-lo), mas superá-lo, torná-lo rico em novas determinações. Tal assertiva corrobora com Gramsci (1985), segundo o qual o saber escolar fornece os primeiros elementos para uma concepção de mundo com base na ciência, liberta das explicações míticas acerca da realidade, sendo ponto de partida para uma “concepção histórico-dialética” do mundo, que compreenda o movimento da história, buscando as explicações do presente no passado e perspectivando o futuro tendo em vista o que realizamos no presente.

Como podemos observar, desde as primeiras produções Saviani (2004a) encampa a luta pela democratização da escola, defendendo que a mesma passe do plano proclamado para o plano da realização efetiva. Tal bandeira perpassa o conjunto das elaborações do educador,

mantendo-se até os trabalhos mais recentes, como veremos a seguir nos textos sobre estrutura e política educacional.

### 3.2. CONTRIBUIÇÕES NO CAMPO DA ESTRUTURA E POLÍTICA EDUCACIONAL

[...] **desenvolver uma luta já a partir das condições atuais.** Nesse sentido, a luta atual pela valorização da política social é, prospectivamente, a luta para torná-la desnecessária uma vez que, movendo-nos no interior das contradições próprias da sociedade capitalista, **quando lutamos pela ampliação dos recursos destinados à área social comparativamente àqueles destinados à área econômica, estamos tentando utilizar o Estado como instrumento de neutralização do processo de apropriação privada dos bens socialmente produzidos.** Como, entretanto, a produção não pode cessar já que isso colocaria em risco a existência dos próprios homens, tal luta aponta na direção da socialização da economia; portanto, no limite, é a questão da superação do capitalismo que está sendo posta. (SAVIANI, 2007, p.209 – grifos nossos).

Para identificarmos a tese central desenvolvida por Dermeval Saviani nos estudos acerca da **estrutura e política educacional**, nos valem os textos: *Educação Brasileira: estrutura e sistema*, (SAVIANI, 2000); *Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional*<sup>87</sup>, (SAVIANI, 2007e); *Desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação*, (SAVIANI, 2008c); *Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação*, (SAVIANI, 2010b) e *Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas*<sup>88</sup>, (SAVIANI, 2014a).

Ao analisar a realidade educacional brasileira, já na década de 1970, Saviani (2000) apontou o problema da ausência de um Sistema Nacional de Educação (SNE) no nosso país. Prosseguindo nessa linha de investigação, participou de debates, publicou diversos textos sobre

---

<sup>87</sup> No prefácio do livro Saviani (2007e) explica que “Esgotada a 5ª edição do livro *Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação*, a editora se propôs a lançar a 6ª edição e me consultou sobre a eventualidade de eu desejar, além da revisão, introduzir eventuais modificações. Debrucei-me, então, sobre o conteúdo, que foi inteiramente revisto, ampliado e atualizado, incorporando as medidas tomadas pelo Governo Lula ao longo de seu primeiro mandato concluído em 31 de dezembro de 2006. [...] Além da ampliação do capítulo I, o livro ganhou um capítulo inteiramente novo versando sobre o Plano Nacional de Educação (PNE), promulgado em 9 de janeiro de 2001. [...] Vê-se que, de fato, trata-se de um novo livro, pois ademais das atualizações; além dos acréscimos referentes às análises das iniciativas levadas a efeito pelo Governo Lula; e da adição de um capítulo inteiro, o texto foi enriquecido com dez novos anexos que reproduzem os documentos fundamentais da política educacional que vem sendo implantada em nosso país [...]. A nova obra já não se continha nos limites evocados pela denominação do livro anterior (*Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação*), pois incorporou as medidas tomadas no primeiro mandato do Governo Lula, que teve seu ponto alto e fecho cronológico na aprovação do FUNDEB em 29 de dezembro de 2006. Impôs-se, em consequência, o novo título: *Da nova LDB ao FUNDEB*.” (SAVIANI, 2007e, Prefácio).

<sup>88</sup> Conforme Saviani (2014a), o livro foi escrito com o intuito de contribuir com a II CONAE, prevista para se realizar em Brasília de 17 a 21 de fevereiro de 2014, mas de última hora transferida para novembro do mesmo ano. A produção incorpora boa parte da produção desenvolvida pelo autor em torno do Sistema Nacional de Educação e do Plano Nacional de Educação (PNE).

as reformas do ensino expressas na legislação federal, nas decisões do Conselho Federal e Nacional de Educação e nas medidas baixadas pelo MEC. Contudo, em sua mais recente obra acerca do tema afirma que durante “[...] todo esse período, que ultrapassa quatro décadas, me senti como uma espécie de ‘voz que clama no deserto’ no que se refere ao problema do significado de sistema e do Sistema Nacional de Educação.” (SAVIANI, 2014a, p.vii).

Felizmente, a voz que clama no deserto não deixa de clamar. Ao longo desses mais quarenta anos Saviani não deixou de acompanhar e se posicionar diante dos lentos passos da política educacional brasileira, sendo uma referência quando se discute o financiamento, legislação e política educacional. Com o intuito de munir os educadores para intervirem ativa e criticamente nos processos de discussão dos rumos da política educacional brasileira, como é o caso da Conferência Nacional de Educação (CONAE), além de analisar e apontar possíveis alternativas ao que vem sendo realizado nacionalmente, as obras de Saviani reúnem, organizam e atualizam para o leitor os documentos fundamentais da política educacional que vem sendo implantada em nosso país.

Diante do déficit histórico no campo educacional brasileiro, que se arrasta por pelo menos por 100 anos, vez que a partir da segunda metade do século XIX os diferentes países (como Argentina, Chile e Uruguai, por exemplo) passaram a implementar seus sistemas nacionais de ensino, tendo em vista a erradicação do analfabetismo e a universalização da instrução popular, e o Brasil foi retardando esse processo que se estende até hoje<sup>89</sup>, (SAVIANI, 2007e; 2014a); entendendo a “[...] determinação estrutural própria da forma social capitalista sobre a política educacional enquanto modalidade da política social que é tratada separadamente da política econômica e a esta subordinada [...]”, (SAVIANI, 2007e, p.04); o autor afirma ser necessário “[...] tomar a decisão histórica de definir a educação como prioridade social e política

---

<sup>89</sup> Saviani explica que “[...] o deslocamento do eixo do processo produtivo do campo para a cidade e da agricultura para a indústria provocou o deslocamento do eixo do processo cultural do saber espontâneo, assistemático para o saber metódico, sistemático, científico. Em consequência, o eixo do processo educativo também se deslocou das formas difusas, identificadas com o próprio processo de produção da existência, para formas específicas e institucionalizadas, identificadas com a escola. Nesse contexto, a necessidade de disseminar as luzes da razão, tão bem teorizada pelo movimento iluminista, trouxe consigo a necessidade de difundir a instrução indistintamente a todos os membros da sociedade, o que foi traduzido na bandeira da escola pública, gratuita, universal, laica e obrigatória. Daí o dever indeclinável do Estado de organizar, manter e mesmo de impor a educação a toda a população. Para cumprir esse desiderato, na medida em que, ao longo do século XIX, os Estados nacionais foram constituindo-se ou consolidando-se, cada país foi tomando a iniciativa de organizar os respectivos sistemas nacionais de ensino. E o **papel desses sistemas** era precisamente **universalizar a instrução pública, entendida como aquela que assegura, ao conjunto da população, o domínio da leitura, escrita e cálculo, ademais dos rudimentos das ciências naturais e sociais** (história e geografia). Portanto, a referência fundamental da organização dos sistemas nacionais de ensino estava dada pela escola elementar que, uma vez universalizada, permitiria erradicar o analfabetismo. É esse o **papel histórico dos sistemas nacionais de educação** que os principais países conseguiram cumprir satisfatoriamente, ainda que de formas distintas e em graus diferenciados de eficácia.” (SAVIANI, 2014a, pp.23-24 – grifos nossos).

número 1, passando a investir imediata e fortemente na construção e consolidação de um amplo sistema nacional de educação.” (SAVIANI, 2007e, p.06).

Para tanto, faz-se necessário assumir a educação como prioridade maior por meio de ações concretas como a duplicação imediata dos recursos (especialmente o PIB) destinados à educação, vez que os recursos orçamentários regulares são insuficientes para responder aos problemas educacionais que foram se acumulando no país. (SAVIANI, 2007e; 2008c). “Esta há de ser a ideia-força, o eixo central do PNE que devemos propor.” (SAVIANI, 2007e, p.212).

Tendo vista a determinação econômica da política educacional, bem como o atrelamento da melhoria educacional às condições objetivas, no texto intitulado *Desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação*, Saviani (2008c) aponta quatro tipos de desafios enfrentados na construção e instituição de um sistema nacional de educação.

[...] os **desafios econômicos**, traduzidos na tradicional e persistente resistência à manutenção do ensino público no Brasil; os **desafios políticos**, expressos na descontinuidade das iniciativas de reforma da educação; os **desafios ideológicos**, representados pelas ideias e interesses contrários ao sistema nacional de educação; e os **desafios legais**, correspondentes à resistência à aprovação de uma legislação que permita a organização do ensino na forma de um sistema nacional em nosso país. (SAVIANI, 2008c, p.214 – grifos nossos).

No que tange ao trato com o conhecimento, cabe destacar as contribuições do referido texto, especialmente, quando salienta a distinção entre estrutura e sistema. Ao retomar as elaborações de cunho filosófico acerca dos conceitos de sistema e sistema educacional desenvolvidas na sua tese de doutorado, Saviani (2014a) define o sistema como produto da ação humana, que caracteriza-se como uma atividade sistematizadora, intencional e refletida<sup>90</sup>. Afirma que a “[...] noção de sistema educacional tem caráter ontológico, pois se refere ao modo como o próprio fenômeno educativo é (ou deve ser) organizado.” (SAVIANI, 2008c, pp.229-230).

O ato de sistematizar, uma vez que pressupõe a consciência refletida, é um ato intencional. Isso significa que, ao realizá-lo, o homem mantém em sua consciência um objetivo que lhe dá sentido; em outros termos, trata-se de um ato que concretiza um projeto prévio. Esse caráter intencional não basta,

<sup>90</sup> Saviani (2014a) explica que “[...] é possível ao homem sistematizar porque ele é capaz de assumir perante a realidade uma postura tematizadamente consciente. Portanto, a condição de possibilidade da atividade sistematizadora é a consciência refletida. É ela que permite o agir sistematizado, cujas características básicas podem ser assim enunciadas: a) tomar consciência da situação; b) captar os seus problemas; c) refletir sobre eles; d) formulá-los em termos objetivos realizáveis; e) organizar meios para atingir os objetivos propostos; f) intervir na situação, pondo em marcha os meios referidos; g) manter ininterrupto o movimento dialético ação-reflexão-ação, já que a ação sistematizada é exatamente aquela que se caracteriza pela vigilância da reflexão. Ora, percebe-se facilmente, pelas notas mencionadas, que a atividade sistematizadora envolve toda a estrutura do homem nos seus três elementos (situação, liberdade e consciência).” (SAVIANI, 2014a, p.02).

entretanto, para definir a sistematização. Esta implica também uma multiplicidade de elementos que precisam ser ordenados, unificados, conforme se depreende da origem grega da palavra ‘sistema’: reunir, ordenar, coligir. Sistematizar é, pois, dar, intencionalmente, unidade à multiplicidade. E o resultado obtido, eis o que se chama ‘sistema’. Este é, então, produzido pelo homem a partir de elementos que não são produzidos por ele, mas que a ele se oferecem na sua situação existencial. E como esses elementos, ao serem reunidos, não perdem sua especificidade, o que garante a unidade é a relação de coerência que se estabelece entre eles. Além disso, o fato de serem reunidos num conjunto não implica que os elementos deixem de pertencer à situação objetiva em que o próprio homem está envolvido; por isso, o conjunto, como um todo, deve manter também uma relação de coerência com a situação objetiva referida. Daí se conclui que as seguintes notas caracterizam a noção de ‘sistema’: a) intencionalidade; b) unidade; c) variedade; d) coerência interna; e) coerência externa [...] vê-se por aí a estrutura dialética que caracteriza a noção de ‘sistema’ [...]. (SAVIANI, 2014a, pp.02-03 – grifos nossos).

O conceito de sistema explicitado por Saviani auxilia-nos sobremaneira a pensar o currículo na perspectiva histórico-crítica. O mesmo deve refletir por meio da seleção, organização e sistematização do conhecimento ao longo do tempo e espaço pedagógicos, a maneira como o fenômeno educativo é (ou deve ser) organizado, a intenção de concretizar um projeto prévio; conferindo, de forma intencional, unidade à multiplicidade, por meio da coerência interna que se estabelece entre esses elementos (seleção, organização e sistematização do conhecimento), e coerência externa com a situação objetiva (condições, recursos, normatização, contexto histórico). A estrutura, por sua vez, tem a ver com esta situação objetiva, ela “[...] implica a própria textura da realidade; indica a forma como as coisas se entrelaçam entre si, independentemente do homem e, às vezes, envolvendo o homem (como no caso das estruturas sociais, políticas, econômicas, educacionais etc.)”, (SAVIANI, 2014a, p.9).

O **sistema**, em contrapartida, implica uma ordem que o homem impõe à realidade. Entenda-se, porém: não se trata de criar a realidade. O homem sofre a ação das estruturas, mas, na medida em que toma consciência dessa ação, ele é capaz de manipular a sua força agindo sobre a estrutura de modo que lhe atribua um sentido. [...] enquanto a **‘estrutura’** implica inintencionalidade (no nível da práxis coletiva), o **‘sistema’** implica intencionalidade. Não se deve, porém, inferir, daí, que ‘sistema’ se identifica com modelo ou ‘constructo’, situando-o num plano exclusivamente teórico. **‘Sistema’ é uma organização objetiva resultante da atividade sistematizadora que se dirige à realização de objetivos coletivos. É, pois, um produto da práxis intencional coletiva**<sup>91</sup>.” (SAVIANI, 2014a, pp.9-10 – grifos nossos).

---

<sup>91</sup> “**Práxis** (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1975, parte 2, caps. I, II, III) é entendida aqui como uma atividade humana prática fundamentada teoricamente. Tal conceito implica, então, uma unidade dialética entre teoria e prática, o que significa que se trata de uma atividade cujos objetivos não se realizam apenas subjetivamente; ao contrário, trata-se de resultados que se manifestam concretamente.” (SAVIANI, 2014a, p.10 – grifo nosso).



Como vemos, Saviani (2014a) deixa claro que o sistema é feito pelos seres humanos à medida que os mesmos assumem a teoria na sua práxis. Da mesma forma, “[...] quem faz o sistema educacional são os educadores quando assumem a teoria na sua práxis educativa, isto é, quando a sua prática educativa é orientada teoricamente de modo explícito.” (SAVIANI, 2014a, p.10). Podemos afirmar o mesmo sobre o currículo, que é concretizado quando assumido pelos educadores em sua prática educativa, devendo ter por base a concepção de **educação sistematizada**, que para ser tal, deve preencher os **requisitos** apontados em relação à atividade sistematizadora em geral.

Portanto, o homem é capaz de educar de modo sistematizado quando: a) toma consciência da situação (estrutura) educacional; b) capta os seus problemas; c) reflete sobre eles; d) formula-os em termos objetivos realizáveis; e) organiza meios para alcançar os objetivos; f) instaura um processo concreto que os realiza; g) mantém ininterrupto o movimento dialético ação-reflexão-ação. O último requisito (g) resume todo o processo, sendo condição necessária para garantir sua coerência, bem como sua articulação com processos ulteriores. (SAVIANI, 2014a, p.12).

Prestando contas com as imprecisões e distorções em torno do conceito de sistema e sistema educacional, postas as bases da concepção histórico-crítica de sistema<sup>92</sup>, Saviani (2010b; 2014a) enuncia um conjunto de indicações necessárias à construção de um Sistema Nacional de Educação no Brasil. Conforme pode ser observado no tópico seguinte, as indicações não perdem de vista a totalidade, vão desde o destaque para o caráter público do sistema; suas instâncias normativa e deliberativa; sua organização administrativa e pedagógica, culminando com a orientação de conteúdo para a organização curricular.

### 3.2.1. Indicações para a construção do sistema nacional de educação no Brasil

No livro *Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas*, Saviani (2014a) recupera *ipsis litteris* as posições sobre o sistema fixadas no texto *Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação*,

---

<sup>92</sup> Saviani evidencia que “[...] o modo de existência do homem é tal que uma práxis que se estrutura em função de determinado (s) objetivo (s) não se encerra com a sua realização, mas traz a exigência da realização de novos objetivos, projetando-se numa nova práxis (que só é nova pelo que se acrescenta à anterior e porque a pressupõe; na realidade a prolonga num processo único que se insere na totalidade do existir). Ora, **assim como o sistema é um produto da atividade sistematizadora, o ‘sistema educacional’ é resultado da educação sistematizada.** Isso implica que **não pode haver ‘sistema educacional’ sem educação sistematizada**, embora seja possível esta sem aquele. Isso porque nós podemos ter educadores que, individualmente, desenvolvem educação sistematizada preenchendo todos os requisitos antes apontados. O sistema, porém, ultrapassa os indivíduos. Estes podem agir de modo intencional visando, contudo, a objetivos diferentes e até opostos. Estas ações diferentes ou divergentes levarão, é verdade, a um resultado coletivo; este não terá, contudo, um caráter de ‘sistema’, mas de ‘estrutura’, configurando-se como resultado comum inintencional de um conjunto de práxis individuais intencionais.” (SAVIANI, 2014a, pp.12-13 – grifos nossos).

(SAVIANI, 2010b), acrescentando um item sobre a organização pedagógica. Ao defender a construção de um verdadeiro Sistema Nacional de Educação (SNE), Saviani (2010b; 2014a) esclarece tratar-se de um “[...] conjunto unificado que articula todos os aspectos da educação no país inteiro, com normas comuns válidas para todo o território nacional e com procedimentos também comuns visando assegurar educação com o mesmo padrão de qualidade a toda a população do país.” (SAVIANI, 2014a, p.58). Segue explicando que após efetivamente implantado, o funcionamento do SNE deverá ser regulado pelo Plano Nacional de Educação (PNE), “[...] ao qual cabe, a partir do diagnóstico da situação em que o sistema opera, formular as diretrizes, definir as metas e indicar os meios pelos quais as metas serão atingidas no período de vigência do plano definido, pela nossa legislação, em dez anos.” (SAVIANI, 2014a, p.60). O autor enfatiza também o caráter público do SNE, alertando que não se pode enfraquecer tal caráter “[...] a pretexto de que a educação é uma tarefa não apenas do governo, mas de toda a sociedade.” Lembra que, de fato, a educação não é uma tarefa de governo, mas de Estado:

E é uma tarefa de toda a sociedade, na medida em que o Estado, enquanto guardião do bem público, expressa, ou deveria expressar, os interesses de toda a sociedade. Nessa condição, toda a sociedade deveria não apenas se sentir representada no Estado, mas vivenciar o Estado como coisa sua. Nesses termos, a forma pela qual a sociedade, em seu conjunto, estará cuidando da educação é reforçando seu caráter público e cobrando do Estado a efetiva priorização da educação. Deve-se, portanto, fazer reverter a tendência hoje em curso, de diluir as responsabilidades educativas do poder público transferindo-as para iniciativas de filantropia e de voluntariado. Com efeito, tal tendência configura um retrocesso diante das conquistas do Estado moderno. (SAVIANI, 2014a, p.61).

Sobre a instância normativa e deliberativa do sistema, Saviani (2014a, p.62) defende que esta deverá ser “[...] exercida por um órgão determinado, que corresponde, hoje, ao Conselho Nacional de Educação (CNE).” O autor explica que se trata “[...] de um órgão de Estado e não de governo.”, devendo “[...] pois, como ocorre com os poderes legislativo e judiciário, gozar de autonomia financeira e administrativa, não podendo ficar, como hoje ocorre, na dependência total do Executivo.” (SAVIANI, 2014a, p.62).

Na construção do Sistema Nacional de Educação deve-se implantar uma arquitetura com base no ponto de referência do regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, conforme disposto na Constituição Federal, efetuando repartição das responsabilidades entre os entes federativos, todos voltados para o mesmo objetivo de prover educação com o mesmo padrão de qualidade a toda a população. (SAVIANI, 2014a, p.63).

Faz um destaque sobre a responsabilidade quanto às questões relativas ao magistério (formação de professores, definição da carreira e as condições de exercício docente),

defendendo que as mesmas devem ser compartilhadas entre União e estados, sendo responsabilidade principal dos municípios “[...] a construção e conservação dos prédios escolares e de seus equipamentos, assim como [...] a inspeção de suas condições de funcionamento, além, é claro, dos serviços de apoio, como merenda escolar, transporte escolar etc.” (SAVIANI, 2010b, p.387).

Em suma, o Sistema Nacional de Educação integra e articula todos os níveis e modalidades de educação com todos os recursos e serviços que lhes correspondem, organizados e geridos, em regime de colaboração, por todos os entes federativos sob coordenação da União. Fica claro, pois, que a repartição das atribuições não implica exclusão da participação dos entes aos quais não cabe a responsabilidade direta pelo cumprimento daquela função. (SAVIANI, 2014a, p.65).

A discussão apresentada pelo autor acerca da instância normativa e funcional do sistema incide sobre *normatização*, um dos aspectos que compõe a dinâmica curricular. À medida que indica a organização administrativa geral do SNE esclarece que o sistema de normas, padrões, registros, regimentos, modelos de gestão, estrutura de poder, sistema de avaliação no âmbito dos estados, municípios, e no interior das escolas, devem guiar-se pelas orientações do sistema, não podendo estar à mercê de mudanças de governo estaduais e municipais, e até mesmo dos gestores escolares. Ao contrário, devem gozar de autonomia que permita haver continuidade, sendo avaliados e alterados tendo em vista a consecução do objetivo comum de *prover educação com o mesmo padrão de qualidade a toda a população*.

O mesmo pode ser afirmado em termos do currículo como indicam as proposições feitas por Saviani na sequência.

Além da organização administrativa ou funcional, ainda quanto à forma de organização do sistema, Saviani (2010b; 2014a) posiciona-se acerca da **organização pedagógica**, propondo que se tome como referência o conceito do **trabalho como princípio educativo**.

De modo geral, podemos considerar que esse conceito compreende três significados: em um **primeiro sentido**, o trabalho é princípio educativo na medida em que determina, pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto. Nesse sentido, aos modos de produção correspondem modos distintos de educar com uma correspondente forma dominante de educação. Em um **segundo sentido**, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher, em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. Finalmente, o trabalho é princípio educativo em um **terceiro sentido**, à medida que determina a educação como modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico. (SAVIANI, 2014a, p.66 – grifos nossos).

A partir da formulação anterior é possível afirmar sobre a organização escolar, que o espaço e tempo pedagógicos necessários à apreensão do real devem ser organizados tendo em

vista a apropriação dos conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos acumulados historicamente no atual grau de desenvolvimento histórico; bem como empreitar uma educação concatenada a necessária superação do modo de produção capitalista, colocando como exigência do processo educativo a atuação no trabalho produtivo num outro patamar, que se coloque além da propriedade privada dos meios de produção que sustenta a exploração do homem pelo homem.

Neste sentido, guiado pelas reflexões de Gramsci sobre o **trabalho como princípio educativo** da escola unitária, Saviani (2007e)<sup>93</sup> indicou o delineamento da conformação do sistema de ensino tendo em vista as condições da sociedade brasileira atual. Devido à importância e a contribuição direta de tal formulação, que trata do conteúdo a ser desenvolvido em todo o sistema, para pensarmos o currículo, a reproduziremos na sequência na íntegra.

Por fim, e com certeza o mais importante, deve-se considerar com toda a atenção e cuidado o problema do conteúdo da educação a ser desenvolvido no âmbito de todo o Sistema. Conforme os documentos legais, a começar pela Constituição Federal e a LDB, a educação tem por finalidade o **pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho**. Levando-se em conta que esses objetivos se referem indistintamente a todos os membros da sociedade brasileira considerados individualmente, podemos interpretar, com Gramsci (1975, vol.III, p.1547), que o **objetivo da educação é conduzir cada indivíduo até a condição de ser capaz de dirigir e controlar quem dirige**. Fica claro que tal objetivo não poderá ser atingido com currículos que pretendam conferir competências para a realização das tarefas de certo modo mecânicas e corriqueiras demandadas pela estrutura ocupacional, concentrando-se, e ainda de forma limitada, na questão da qualificação profissional e secundarizando o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania. [...] Diferentemente dessa tendência dominante [...] se deve promover a abertura da caixa-preta da chamada “sociedade do conhecimento”. **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 dos processos de automação que operam no processo produtivo e das tecnologias da informação que se movem nos ambientes virtuais da comunicação eletrônica**. Assim, além de tornar acessíveis os computadores pela disseminação dos aparelhos e em vez de lançar a educação na esfera dos cursos a distância de forma açodada, **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, 2014a, pp.72-73 – grifos nossos).

---

<sup>93</sup> Saviani, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 34 jan./abr. 2007. Ver tópico intitulado: *Esboço de organização do sistema de ensino com base no princípio educativo do trabalho*. As formulações realizadas neste texto são recuperadas na íntegra no Capítulo 4 do livro *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. (SAVIANI, 2014a, pp.66-72).

No que diz respeito ao trato com o conhecimento, o excerto anterior permite-nos concluir que é necessário considerar e abordar o conhecimento na sua historicidade, ou seja, como produção humana realizada num dado momento histórico, sob dado grau de desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção, no bojo da luta de classes. Além disto, a história do desenvolvimento dos conhecimentos produzidos pela humanidade fornece pistas importantes para sua organização, sistematização e sequenciamento lógico e metodológico ao longo do tempo (séries ou ciclos de escolarização). A aprendizagem parte do concreto (tácito) ao abstrato, indo do mais simples ao mais complexo, da síncrese à síntese, e isso se dá por mediação do abstrato (processo de ensino), de forma que as referências acerca de dado fenômeno possam ir se ampliando no pensamento do sujeito. Neste sentido, o currículo deve guiar a organização do trabalho pedagógico afim de que o mesmo possibilite aos estudantes avançarem, ao longo dos anos escolares, do domínio dos rudimentos do saber até o domínio do conhecimento em suas formas mais desenvolvidas.

A título de ilustração, o ensino da língua escrita, por exemplo, deve considerar a gênese deste conhecimento, a história do desenvolvimento da escrita, pois conforme demonstram os estudos de Luria (1988), “[...] a história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras.” (LURIA, 1988, p.143). Ao investigar o período da pré-história da escrita (período pré-escolar), o psicólogo soviético demonstra que mesmo antes de atingir a idade escolar, a criança já aprendeu e se apropriou de um número significativo de técnicas que prepara o caminho para a escrita, “[...] técnicas que a capacitam e que tornam incomensuravelmente mais fácil aprender o conceito e a técnica da escrita.” (LURIA, 1988, p.144). Não é por acaso que a criança percorre o longo caminho percorrido pela humanidade em um tempo surpreendentemente curto. Passando pelas técnicas primitivas de escrita, apresentando marcas gráficas ainda não diferenciadas e sem função mnemônica (atividade pré-instrumental), avançando na utilização de registros gráficos como meio, ou seja, a escrita com função mnemônica, com função de operação psicológica (atividade gráfica diferenciada), progredindo na elaboração de desenhos como recurso não só de memorização, mas como forma de expressar conteúdos específicos (escrita pictográfica), até a escrita propriamente dita, fazendo uso de letras (escrita simbólica). Conforme demonstra Luria (1988), os momentos que antecedem a escrita simbólica são de suma importância para que a escrita se desenvolva como um sistema de signos culturalmente elaborado, vez que a escrita tem uma história, foi desenvolvida ao longo da história da humanidade para atender necessidades humanas concretas de memorização, representação, registro e foi se complexificando ao longo da história para atender necessidades cada vez mais

complexas. Por isso, faz-se relevante trabalhar a história da escrita com as crianças, conforme realizou Marsiglia (2011b), tendo sempre presente os estágios da escrita apontados por Luria, porém com a clareza de que esses momentos não são naturais e universais, mas social e historicamente constituídos.

À luz da pedagogia histórico-crítica, portanto, a proposta curricular necessita considerar este processo histórico do desenvolvimento dos conhecimentos a fim de dosá-lo e sequenciá-lo tendo em vista a apropriação dos mesmos pelos estudantes. Afinal, como apontam os estudos de Pasqualini (2010) e Escobar (1997), ao avaliar o que será ensinado, quando, de que forma e com quais recursos, é necessário dominar o conhecimento sobre a lógica interna do conteúdo a ser tratado, ou seja, compreender o conteúdo em sua essência, em seu percurso interno, em termos conceituais. Sobre isto, parafraseando Pasqualini (2010), com relação à leitura e à escrita, precisaríamos indagar: O que é a leitura e a escrita? Como elas se desenvolveram? Quais são suas relações com os outros aspectos da linguagem, oralidade, seus pressupostos, suas implicações? etc. Por outro lado, é necessário avaliar que tipo de atividade realizar e quais recursos utilizar para que o estudante se aproprie de determinado conteúdo, “[...] o que implica a compreensão das possibilidades de apropriação desse conteúdo pela criança em determinada faixa etária, no momento atual de seu desenvolvimento [...]”, quer dizer, perpassa pelo domínio dos conhecimentos acerca do desenvolvimento do psiquismo infantil, (PASQUALINI, 2010, p.144).

Tal processo exige uma sólida formação de professores (MARTINS, 2010), o que corrobora com as conclusões de Saviani (2014a) acerca do SNE:

Nas condições atuais, não é mais suficiente alertar contra os perigos da racionalidade técnica advogando-se uma formação centrada numa cultura de base humanística voltada para filosofia, literatura, artes e ciências humanas à revelia do desenvolvimento das chamadas “ciências duras”. É preciso operar um giro da formação na direção de uma cultura de base científica que articule, de forma unificada, num complexo compreensivo, as ciências humanonaturais que estão modificando profundamente as formas de vida, passando-as pelo crivo da reflexão filosófica e da expressão artística e literária. É este o desafio que o Sistema Nacional de Educação terá de enfrentar. (SAVIANI, 2014a, pp.73-74).

Como é possível observar, a análise e as elaborações no âmbito da estrutura e política educacionais (SNE e PNE) fundamentam-se em preceitos histórico-ontológicos da relação trabalho e educação, preceitos esses que não podem ser tomados isoladamente um do outro, pois “[...] o ser do homem e, portanto, o ser do trabalho, é histórico.” Bem como trabalho e educação são atividades especificamente humanas, por possuírem caráter intencional e implicarem a prévia ideação (a antecipação mental da finalidade da ação), o sistema também

resulta da atividade sistematizada, que busca intencionalmente realizar determinadas atividades (ação planejada). Como explica Saviani (2010b), o sistema de ensino supõe planejamento, exige coerência e intencionalidade, o que implica que o “[...] sistema se organize e opere segundo um plano. Consequentemente, há estreita relação entre sistema de educação e plano de educação” (SAVIANI, 2010b, p.388).

Podemos dizer que **a formulação do Plano Nacional de Educação se põe como uma exigência para que o Sistema Nacional de Educação mantenha permanentemente suas características próprias**. Com efeito, é preciso atuar de modo sistematizado no sistema educacional; caso contrário, ele tenderá a distanciar-se dos objetivos humanos, caracterizando-se especificamente como estrutura (resultado coletivo inintencional de práxis intencionais individuais). Esse risco é particularmente evidente no fenômeno que vem sendo chamado de ‘burocratismo’. [...] para que o sistema permaneça vivo e não degenere em simples estrutura, burocratizando-se, é necessário manter continuamente, em termos coletivos, a intencionalidade das ações. Isso significa que em nenhum momento se deve perder de vista o caráter racional das atividades desenvolvidas. **E o plano educacional é exatamente o instrumento que visa introduzir racionalidade na prática educativa como condição para superar o espontaneísmo e as improvisações, que são o oposto da educação sistematizada e de sua organização na forma de sistema.** (SAVIANI, 2010b, pp.388-389 – grifos nossos)<sup>94</sup>.

Transpondo essa elaboração para o âmbito do currículo, consideradas as devidas proporções, poderíamos afirmar que assim como o PNE, o currículo é um instrumento que visa orientar o trabalho educativo a fim de que o trato com o conhecimento se dê de forma intencional e sistemática, em contraposição às práticas irrefletidas e improvisadas. A formulação de Taffarel (et.al., 2009), exposta no capítulo 2 desta tese, sintetiza acertadamente esta ideia, ao afirmar que o currículo se concebe “[...] como uma referência de organização do trabalho pedagógico, que dá direção política e pedagógica à formação comum, nacionalmente unificadora e relacionada ao padrão unitário de qualidade para as escolas [...]”. (ibid., 2009,

---

<sup>94</sup> Tendo em vista a necessidade de manutenção contínua, a ser realizada coletivamente, da intencionalidade das ações, sobre o PNE Saviani afirma: “Considerando que o prazo de vigência do atual PNE se esgota em 9/1/2011, será necessário elaborar uma nova proposta e encaminhar ao Congresso Nacional o projeto do novo Plano Nacional de Educação. É preciso proceder a uma revisão detida e cuidadosa do atual PNE, refazendo o diagnóstico das necessidades educacionais a serem atendidas pelo sistema educacional. E esse trabalho deverá evidentemente ser realizado já em perfeita sintonia com os encaminhamentos relativos à construção do Sistema Nacional de Educação. Nesse trabalho convém tirar proveito das lições decorrentes da elaboração do plano atual. Cabe, a meu ver, repensar a estrutura do plano concentrando-se nos aspectos fundamentais e, em consequência, **enxugando o texto e reduzindo o número de metas, seja pela aglutinação daquelas afins, seja fixando-se nos aspectos mais significativos**. Isso se faz necessário para viabilizar o acompanhamento e o controle, tendo em vista, por um lado, avaliar o grau em que o plano está sendo posto em prática e, por outro, cobrar dos responsáveis o efetivo cumprimento das metas. Com efeito, há de se convir que é muito difícil para a população ter presente um conjunto de 295 metas para acompanhar de perto e vigiar para que sejam efetivadas. Ao efetuar o diagnóstico e traçar as metas, será necessário tomar como referência os níveis e modalidades de ensino. Uma estratégia a ser adotada pode ser definir as metas gerais, deixando o detalhamento para ser efetuado no âmbito das instâncias do Sistema Nacional de Educação responsáveis pela execução delas.” (SAVIANI, 2010b, p.391 – grifos nossos)

pp.185-186 – no prelo). Contudo, são grandes os desafios para avançarmos nessa concepção de currículo, os quais perpassam também pelas dificuldades de implantação do Sistema e do Plano Nacional de Educação, mas há perspectivas de resistência conforme apontam os estudos de Saviani (2010b; 2014a) e a luta dos trabalhadores organizados.-

Ao analisar a situação do atual do projeto de plano nacional de educação Saviani (2014a) lembra que dados preliminares de um estudo encomendado pelo MEC do início de 2010 mostraram que apenas 33% das metas do PNE foram atingidas, e embora seja possível observar

[...] vários avanços como a ampliação da cobertura educacional com a expansão de vagas nas escolas de educação infantil, no ensino fundamental e médio, destacando-se, no plano federal, a criação de novas unidades tanto no nível médio como no nível superior com a expressiva expansão dos Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica (IFETS) e das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). [...] No entanto, é preciso frisar que essas mudanças não têm a ver, propriamente, com a vigência do Plano Nacional de Educação. Na verdade, **o referido PNE não passou de uma carta de intenções e a lei que o instituiu permaneceu letra morta, sem nenhum influxo nas medidas de política educacional e na vida das instituições escolares.** Entre as várias razões explicativas dessa **inoperância do plano**, podemos mencionar: a) os vetos às metas orçamentárias, o que privou o PNE do instrumento de ação fundamental sem o qual a maioria das demais metas não podia ser viabilizada; b) a complexidade da peça legal traduzida seja nas informações técnicas que dão base ao texto, seja na excessiva quantidade de metas, o que dificulta o acompanhamento, controle e fiscalização de sua execução; c) a **cultura política** enraizada na prática de nossos governantes, **avessa ao planejamento** e movida mais por apelos imediatos, midiáticos e populistas do que pela exigência de racionalidade inerente à ação planejada (SAVIANI, 2014a, pp.96-97 – grifos nossos).

Saviani (2014a, p.104) explica que nesta conjuntura, caberia esperar da II CONAE uma retomada firme do foco na educação pública, “[...] cuja qualidade será assegurada pela instituição de um sólido Sistema Nacional de Educação operado segundo metas claras definidas no Plano Nacional de Educação, que também deverá garantir os meios pelos quais as referidas metas serão atingidas”.

No entanto, o tema central da II CONAE já foi enunciado de forma imprópria, provavelmente por indução do texto da Emenda 59, pois assim está formulado: ‘O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração’. Como já mostrei, não é do plano que deriva o sistema; ao contrário, é sobre este que o plano se apoia. E, obviamente, não cabe ao plano articular o sistema, pois a articulação é um atributo inerente ao sistema. [...] Assim, **o que deveria nortear o debate da CONAE 2014 seria a busca de maior clareza sobre o significado daquilo que queremos instituir avançando na compreensão da base de sustentação, da forma de organização e do conteúdo do Sistema Nacional de Educação**” (SAVIANI, 2014a, p.104 – grifos nossos).



Entendendo que a II CONAE deveria ter como alvo a defesa intransigente de uma “[...] educação pública de qualidade acessível a toda a população brasileira.”, Saviani (2014a, p.105) destaca que esta não é uma tarefa fácil devido à força do setor privado, que traduzida na ênfase nos mecanismos de mercado vem contaminando crescentemente a própria esfera pública.

É assim que o movimento dos empresários vem ocupando espaços nas redes públicas via UNDIME e CONSED, nos Conselhos de Educação e no próprio aparelho de Estado, como o ilustram as ações do Movimento ‘Todos pela Educação’. É assim também que grande parte das redes públicas, em especial as municipais, vêm dispensando os livros didáticos distribuídos gratuitamente pelo MEC e adquirindo os ditos ‘sistemas de ensino’ como ‘Sistema COC’, ‘Sistema Objetivo’, ‘Sistema Positivo’, ‘Sistema Uno’, ‘Sistema Anglo’ etc. com o argumento de que tais ‘sistemas’ lhes permitem aumentar um pontinho nas avaliações do IDEB, o que até se entende: esses ditos sistemas têm know-how em adestrar para a realização de provas. É assim, ainda, que os recursos públicos da educação vêm sendo utilizados para convênios com entidades privadas, em especial no caso das creches. [...] Nesse contexto, **é fundamental uma grande mobilização dos setores populares articulados pelas várias organizações dos educadores reunidas em âmbito nacional, regional e local.** Para isso **parece desejável retomar os Fóruns em Defesa da Escola Pública nos níveis nacional, estadual e municipal.** Eis o que pode e deve ser feito para que os limites sejam superados e se abram novas perspectivas para a educação pública em nosso país (SAVIANI, 2014a, p.105 – grifos nossos).

Tendo em vista os limites do sistema político brasileiro vigente, que por meio do Congresso Nacional cuida de assegurar os interesses do capital, o que também no âmbito da educação perpassa pelo investimento público no setor privado, pelo sucateamento da educação pública, o que beneficia os empresários da educação, apontamos para a necessária mobilização nacional em torno da Campanha do Plebiscito por uma Constituinte Exclusiva e Soberana do Sistema Político.<sup>95</sup> O financiamento privado de campanha<sup>96</sup>, entre outras regras vigentes,

<sup>95</sup> **O que é um Plebiscito Popular?** Um Plebiscito é uma consulta na qual os cidadãos e cidadãs votam para aprovar ou não uma questão. De acordo com as leis brasileiras somente o Congresso Nacional pode convocar um Plebiscito. Apesar disso, desde o ano 2000, os Movimentos Sociais brasileiros começaram a organizar *Plebiscitos Populares* sobre temas diversos, em que qualquer pessoa, independente do sexo, da idade ou da religião, pode trabalhar para que ele seja realizado, organizando grupos em seus bairros, escolas, universidades, igrejas, sindicatos, aonde quer que seja, para dialogar com a população sobre um determinado tema e coletar votos. O Plebiscito Popular permite que milhões de brasileiros expressem a sua vontade política e pressionem os poderes públicos a seguir a vontade da maioria do povo. **O que é uma Constituinte?** É a realização de uma assembleia de deputados eleitos pelo povo para modificar a economia e a política do País e definir as regras, instituições e o funcionamento das instituições de um Estado como o governo, o Congresso e o Judiciário, por exemplo. Suas decisões resultam em uma Constituição. A do Brasil é de 1988. (Cartilha Plebiscito Constituinte, 2014, p.23).

<sup>96</sup> Só teremos avanços na proposta da reforma política se esta questionar o atual modelo de financiamento privado de campanhas. Será que alguém acredita realmente que um empresário ao doar cem ou duzentos mil reais a uma campanha política o faz por querer “um país melhor”? Não espera ou até mesmo exige nada em troca? Faz mal para a democracia que candidatos e candidatas dependam do dinheiro de grandes empresas para fazer campanhas e serem eleitos. Em 2008, as empresas doaram 86% dos recursos totais da campanha eleitoral. Em 2010, 91%, e, em 2012, somaram 95%. Esses números são indicadores das causas do agravamento da crise de representação política. Cada vez mais os eleitos se aproximam de seus financiadores (os donos das empresas) e se distanciam do povo, o que provoca uma justa indignação e desconfiança na sociedade. Para enfrentar o poder e a força do

atravancam as pautas dos trabalhadores. Com a bancada ruralista, evangélica, do empresariado da educação com maioria no Congresso, a reforma agrária não passa, a priorização da educação e saúde públicas não se efetivam, a democracia não avança etc. Por isso é necessário que o sistema político brasileiro colocado em cheque expressivamente nos meses de junho e julho de 2013 seja alterado.

O sistema eleitoral é marcado por uma profunda distorção da realidade brasileira. Dos 594 parlamentares (513 deputados e 81 senadores) eleitos em 2010, 273 são empresários, 160 compõem a bancada ruralista, 66 são da bancada evangélica e apenas 91 parlamentares são considerados representantes dos/as trabalhadores/as, da bancada sindical. Os dados são do Diap (Departamento Intersindical de Assessoria Parlamentar). Se os trabalhadores e trabalhadoras são maioria da população, por que não são nos parlamentos? As mudanças no sistema eleitoral devem enfrentar e alterar os mecanismos que mantêm esses setores excluídos dos espaços de poder e de decisão. Para atingir esse objetivo, são necessários três elementos centrais: enfrentar a imposição do poder econômico, combater o oportunismo eleitoral e enfrentar a sub-representação (Cartilha Plebiscito Constituinte, 2014, p.14).

As mobilizações de 2013, com todas as suas contradições, representaram um momento histórico no Brasil. Milhões de jovens foram às ruas para lutar por melhores condições de vida, inicialmente contra o aumento das tarifas do transporte, mas rapidamente a luta por mais direitos sociais fez-se presente, exigia-se mais saúde, educação, democracia, transporte público de qualidade etc. A revolta com a política atual escancarou o fosso entre as instituições (atuais instâncias do sistema político) e os anseios do povo<sup>97</sup>.

As mobilizações das ruas obtiveram conquistas em todo o país, principalmente com as revogações dos aumentos das tarifas dos transportes ou até diminuição da tarifa em algumas cidades, o que nos demonstrou que *é com luta que a vida muda!* Mas a grande maioria das reivindicações não foram atendidas pelos poderes públicos. Não foram atendidas porque a estrutura do poder político no Brasil e suas “regras de funcionamento” não permitem que se avance para mudanças profundas. Apesar de termos conquistado o voto direto nas eleições, existe uma complexa teia de elementos que são usados nas Campanhas Eleitorais que “ajudam” a garantir a vitória de determinados candidatos. A cada dois anos assistimos e ficamos enojados com a lógica do nosso sistema

---

dinheiro, precisamos instituir o financiamento público de campanha. Em 2010, os gastos declarados pelos candidatos a governador dos 26 Estados e do DF somaram R\$ 735 milhões, de acordo com dados do TSE (Tribunal Superior Eleitoral). Como é hoje, uma liderança popular sempre sai em desvantagem na disputa eleitoral, pois no atual sistema as eleições passaram a ser um grande negócio (Cartilha Plebiscito Constituinte, 2014, p.15).

<sup>97</sup> Características das manifestações de junho e julho segundo pesquisas: • 89% da população disseram ter apoiado as manifestações; • 46% dos manifestantes disseram nunca ter participado de manifestações de rua; • 63% tinham entre 14 e 29 anos; • 49% têm renda acima de 5 salários mínimos; • 87% se mobilizaram por meio das redes sociais; • 61% declararam ter muito interesse em política; • 64,9% acham que manifestações vão interferir nos resultados das eleições de 2014; • 29,9% alegaram motivos políticos, como corrupção, para protestar • 55% acham que as manifestações visaram corrupção; • 40% defendem que próxima pauta dos jovens deva ser a melhoria da saúde; • 20% acreditam que a educação deveria ser a principal reivindicação das ruas. Fontes: pesquisas da CNT, Ibope (feita em 7 capitais) e DataFolha, realizadas entre junho e agosto de 2013 (Cartilha Plebiscito Constituinte, 2014, p.10).

político. Vemos, por exemplo, que os candidatos eleitos têm um gasto de Campanha muito maior que os não eleitos, demonstrando um dos fatores do poder econômico nas eleições. Também vemos que o dinheiro usado nas Campanhas tem origem, na sua maior parte, de empresas privadas, que financiam os candidatos para depois obter vantagens nas decisões políticas, ou seja, é uma forma clara e direta de chantagem. Assim, o ditado popular “*Quem paga a banda, escolhe a música*” se torna a melhor forma de falar do poder econômico nas eleições. Além disso, ao olharmos para a composição do nosso Congresso Nacional vemos que é um Congresso de deputados e senadores que fazem parte da minoria da População Brasileira. [...] “*Esse Congresso não nos representa!!!*” [...] eles não resolverão os problemas que o povo brasileiro, em especial a juventude, levou às ruas em 2013. E para solucionar todos esses problemas fundamentais da nossa sociedade (educação, saúde, moradia, transporte, terra, trabalho, etc.) chegamos a conclusão de que não basta mudarmos “as pessoas” que estão no Congresso. Precisamos mudar “as regras do jogo”, mudar o Sistema Político Brasileiro. E isso só será possível se a *voz dos milhões que foram as ruas em 2013* for ouvida. Como não esperamos que esse Congresso “abra seus ouvidos” partimos para a ação, organizando um Plebiscito Popular que luta por uma Assembléia Constituinte, que será exclusivamente eleita e terá poder soberano para mudar o Sistema Político Brasileiro, pois somente através dessa mudança será possível alcançarmos a resolução de tantos outros problemas que afligem nosso povo. (Cartilha Plebiscito Constituinte, 2014).

Entre os dias 1 e 7 de setembro de 2014 a campanha, que hoje se concretiza num Projeto de Decreto Legislativo - PDL 1508/2014 que propõe um Plebiscito oficial sobre a convocação de uma Constituinte Exclusiva e Soberana do Sistema Político, ou seja, uma assembleia de representantes do povo, livremente eleita, que promova as mudanças necessárias no nosso sistema político, recolheu 7.754.436 milhões de votos em todo o país, resultado que foi entregue aos três poderes da República nos dias 13 e 14 de outubro do mesmo ano. Conforme nota da Secretaria Operativa Nacional do Plebiscito Constituinte, 31 de Outubro de 2014, sabemos que o PDL que traduz a nossa proposta só será aprovado com muita luta e mobilização social, pois fere os interesses e privilégios dos que se beneficiam do atual sistema político. A luta segue e será árdua, setores reacionários já se organizam e manifestam contrários ao Plebiscito, para ludibriar a população afirmam a ilegalidade do plebiscito e defendem a PEC nº 352, o que representaria uma contrarreforma.<sup>98</sup>

---

<sup>98</sup> A PEC nº 352 foi o resultado de um grupo de trabalho criado em 2013 após as manifestações de junho. O relatório final da proposta, debatida apenas entre os parlamentares, é uma “contrarreforma política”, na avaliação dos movimentos sociais. A proposta não cria nenhum mecanismo para acabar com a sub-representação de mulheres, população negra, povos indígenas e outras minorias. Também não cria mecanismos de democracia direta. Além disso, a PEC pode aumentar ainda mais a influência do poder econômico nas eleições, pois legalizaria na Constituição a doação de recursos de campanha por empresas, algo que já foi rejeitado até pelo Supremo Tribunal Federal (STF). Há dez meses, os ministros da mais alta corte de Justiça consideraram inconstitucional a doação de empresas em campanhas eleitorais, a partir de uma ação proposta pela Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). O julgamento está definido por 6 votos a 1, mas o ministro Gilmar Mendes pediu vista do processo e a decisão ainda não está valendo. Isso também explica a pressão dos deputados em mudarem a Constituição para permitir doação por empresas. “O Presidente da Casa [Eduardo Cunha], atendendo a compromissos de campanha,

Não por acaso, a análise e as elaborações no âmbito da estrutura e política educacionais (SNE e PNE) não prescindem da análise econômica, haja vista, a subordinação, em última instância, da política educacional à política econômica, o que é distintivo do modo capitalista de produção da existência. Exemplo disto é a política econômica que passou a ser executada no país no início do corrente ano através do ministro da fazenda Joaquim Levy, que respondendo ao capital especulativo, lançou o plano de ajuste “[...] para garantir o robusto superávit fiscal primário (70 bilhões de reais para pagar os juros da dívida aos banqueiros) como pressiona o mercado em benefício dos interesses do imperialismo em crise.” (Jornal O trabalho, 2015, edição 760). Num momento de fraco crescimento (nacional e internacional) quem paga a conta da crise são os trabalhadores, com a economia em recessão, o aumento do desemprego, o corte de gastos sociais e o ataque aos direitos historicamente conquistados. “Se o corte proposto para este primeiro semestre for mantido no segundo, o Ministério da Educação perderá 14,5 bilhões de reais, mais de 31% de seu orçamento previsto. O Ministério da Saúde perderá 6,7%. O Ministério de Combate à Fome, responsável pelo Bolsa Família, perderá 9,4% – o equivalente a 3,1 bilhões de reais. (Jornal O trabalho, 2015, edição 763).<sup>99</sup> Diante disto, faz cada vez mais sentido a premissa defendida por Saviani de que “[...] quando lutamos pela ampliação dos recursos destinados à área social comparativamente àqueles destinados à área econômica, estamos tentando utilizar o Estado como instrumento de neutralização do processo de apropriação privada dos bens socialmente produzidos.” (SAVIANI, 2007e, p.209).

Em síntese, podemos dizer que com esta lucidez Saviani defende a implantação de um Sistema Nacional de Educação, como resultado da educação sistematizada que assegure o

---

conseguiu a aprovação da admissibilidade de uma PEC que é uma anti-reforma política, uma contrarreforma política, que na prática vai impedir que o STF termine o que começou, que é impedir o financiamento privado de campanha”, apontou Alessandro Molon (PT-RJ). (VILELA, 2015 - Comunicação Plebiscito Constituinte). Para mais informações consultar os sites: <<http://www.plebiscitoconstituente.org.br/>>; <<http://otrabalho.org.br/por-que-uma-constituente/>> e <<http://www.mst.org.br/2015/02/05/plebiscito-oficial-para-impedir-contrarreforma-politica.html>>.

<sup>99</sup> Junto ao Plano Levy seguem sendo voltadas medidas que restringem o acesso de milhões de trabalhadores a direitos conquistados, como as Medidas Provisórias (MPs) 664 e 665, que tratam do Fundo de Amparo ao Trabalhador e da Previdência Social e o Projeto de Lei da terceirização (PL4330/2004 e agora PLC 30/2015), que dentre outros ataques terceirização de atividade fim. Todos eles já aprovados na câmara dos deputados, seguindo para serem votados no senado. “Toda essa economia será feita com R\$ 58 bilhões de cortes em gastos sociais, R\$ 18 bilhões em redução de despesas obrigatórias – como o seguro-desemprego, abono salarial, pensão por morte – , R\$ 20 bilhões em elevação de impostos – como a Cide sobre combustíveis. Haverá ainda queda de subsídios, como por exemplo, a que provocará aumentos superiores a 30% nas contas de energia – com o que se deve economizar outros R\$ 8 bilhões. [...] O Ministério das Cidades, responsável pelo Minha Casa Minha Vida, perderá R\$ 7,3 bilhões, quase 30% de seu orçamento. Esse corte representa quase metade das verbas públicas gastas em tal programa. E pode, portanto, comprometer a promessa de Dilma em lançar sua terceira fase, com a construção de mais três milhões de moradias.” (Jornal O trabalho, 2015, edição 763). Disponível em: <http://otrabalho.org.br/dossie-sobre-o-plano-levy/>. Acesso em 17 de maio de 2015.

mesmo padrão de qualidade a toda a população do país, com conteúdos a serem desenvolvidos no âmbito de todo o sistema. Tomando como referência a forma de organização da sociedade atual, considerando que sua plena compreensão por parte de todos os educandos deve ser assegurada, o autor apresenta uma proposta de organização curricular no âmbito dos vários níveis e modalidades de ensino. Esta proposta deve centrar-se na cultura de base científica que articule, de forma unificada, num complexo compreensivo, as ciências humano-naturais que estão modificando profundamente as formas de vida, passando-as pelo crivo da reflexão filosófica e da expressão artística e literária. Isso supõe a articulação do Sistema Nacional de Educação com um Plano Nacional de Educação, que garanta a racionalidade na prática educativa como condição para superar o espontaneísmo e as improvisações. Saviani não desconsidera, os desafios (econômicos, políticos, legais e ideológicos) para a implementação do SNE, sendo o financiamento uma questão central, defende um investimento maciço na educação, o que de saída significaria dobrar o PIB investido. Reconhece como necessária a superação do atual modelo político, o que segundo ele só se fará por meio da pressão das bases sociais e por um forte e organizado movimento dos educadores.

Como vemos, as formulações de Dermeval Saviani no campo da estrutura e política educacional não prescindem dos conhecimentos no âmbito da filosofia, história, assim como da teoria pedagógica, os conhecimentos específicos das áreas articulam-se em torno dos problemas abordados, o que torna rica e consistente as formulações feitas pelo autor. Portanto, conforme vimos frisando, a separação das contribuições por áreas faz-se em função da ênfase do objeto abordado nos textos, bem como do processo de análise e demonstração da hipótese de estudo levantada. Salientado isto, passemos às considerações no campo da história da educação.

### 3.3. CONTRIBUIÇÕES NO CAMPO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

[...] se nas sociedades primitivas, caracterizadas pelo modo coletivo de produção da existência humana, a educação consistia numa ação espontânea, não diferenciada das outras formas de ação desenvolvidas pelo homem, coincidindo inteiramente com o processo de trabalho que era comum a todos os membros da comunidade, com a divisão dos homens em classes a educação também resulta dividida; diferencia-se, em consequência, a educação destinada à classe dominante daquela a que tem acesso a classe dominada. É aí que se localiza a origem da escola. A palavra “escola”, como se sabe, deriva do grego e significa, etimologicamente, o “lugar do ócio”. A educação dos membros da classe que dispõe de ócio, de lazer, de tempo livre passa a se organizar na forma escolar, contrapondo-se à educação da maioria que continua a coincidir com o processo de trabalho. (SAVIANI, 2005c, p.234).

No texto *O debate teórico e metodológico no campo da história e sua importância para a pesquisa educacional*, elaborado para a Conferência de abertura do IV Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas ‘História, Sociedade e Educação no Brasil’<sup>100</sup>, Saviani (2006) explica que a **história** só se pôs como problema para o homem (como algo que necessitava ser compreendido e explicado), a partir da época moderna. Isto porque, as formas de vida prevalentes até a Idade Média eram estáveis e sintonizadas com uma visão cíclica do tempo (os homens garantiam a própria existência no âmbito de condições predominantemente naturais, quando muito havia processos rudimentares de transformação). Esclarece que até então “[...] não se punha a necessidade de se compreender a razão, o sentido e a finalidade das transformações que se processam no tempo, isto é, não se colocava o **problema da história.**” (SAVIANI, 2006, p.07). Conforme o autor, com a ruptura das formas de vida que prevaleceram até a Idade Média, dando origem à época moderna,

[...] as condições de produção da existência humana passam a ser predominantemente sociais, isto é, produzidas pelos próprios homens. A natureza passa, assim, a ser entendida como matéria prima das transformações que os homens operam no tempo. E a visão do tempo deixa de ser cíclica, caracterizando-se agora por uma linha progressiva que se projeta para a frente, ligando o passado ao futuro por meio do presente. Surge aí a questão de se **compreender a causa, o significado e a direção das transformações.** A História emerge, pois, como um problema não apenas prático, mas também teórico. O homem, além de um ser histórico, busca agora apropriar-se da sua historicidade. Além de fazer história, aspira a se tornar consciente dessa sua identidade. (SAVIANI, 2006, pp.07-08).

Este entendimento e busca de compreensão da causa e direção das transformações, embasa a produção do autor acerca do fenômeno educacional, a busca da compreensão da educação em seu desenvolvimento em contraposição à tendência fragmentária, estruturalista, pós-moderna.

[...] dada a **historicidade do fenômeno educativo** cujas origens coincidem com a origem do próprio homem, o debate historiográfico tem profundas implicações para a pesquisa educacional, vez que o significado da educação está intimamente entrelaçado ao significado da História. E no âmbito da investigação histórico-educativa essa implicação é duplamente reforçada: do ponto de vista do objeto, em razão da **determinação histórica que se exerce sobre o fenômeno educativo**; e do ponto de vista do enfoque, dado que pesquisar em história da educação é investigar o objeto educação sob a perspectiva histórica. (SAVIANI, 2006, pp.11-12).

---

<sup>100</sup> Evento realizado de 14 a 19 de dezembro de 1997 em Campinas. O referido texto foi publicado no ano seguinte como introdução do livro *História e história da educação: o debate teórico-metodológico atual* organizado por José Claudinei Lombardi, José Luís Sanfelice e Dermeval Saviani.

Entre outras produções, esse movimento foi realizado de maneira brilhante na obra *História das ideias pedagógicas no Brasil*, a qual o autor organizou em quatro grandes períodos que marcam a história das ideias pedagógicas no Brasil, e cada parte se inicia com um capítulo de ordem geral, que indica sinteticamente as linhas básicas do momento histórico determinante das ideias pedagógicas correspondentes ao período então analisado. Outro ponto a se destacar, é que a investigação da educação sob a perspectiva histórica, mais precisamente, a exposição das ideias pedagógicas em sua trajetória pela história da educação brasileira foi empreendida tendo em vista “[...] compor uma visão de conjunto da história da educação brasileira que pudesse auxiliar os professores no trabalho pedagógico que realizam com seus alunos nas salas de aula.” (SAVIANI, 2007a, p.01). “Foi, pois, pensando nos professores que escrevi este livro [...] todo o corpo do livro pretende constituir-se em subsídio para o trabalho dos professores.” (SAVIANI, 2007a, p.xvi). Conforme já comentamos anteriormente, essa é uma marca respeitável da produção de Dermeval Saviani, seus estudos e elaborações não tem sentido em si mesmos, mas buscam responder a problemas da realidade concreta, oferecendo subsídios “[...] não apenas para entender a educação, mas também para realizá-la praticamente.” (SAVIANI, 2007a, p.21). Assim esclarece:

[...] o que provoca o impulso investigativo é a **necessidade de responder a alguma questão que nos interpela na realidade presente**. Obviamente, isso não tem a ver com o ‘presentismo’ nem mesmo com o ‘pragmatismo’. Trata-se, antes, da própria **consciência da historicidade humana**, isto é, a **percepção de que o presente se enraíza no passado e se projeta no futuro**. Portanto, **eu não posso compreender radicalmente o presente se não compreender as suas raízes**, o que implica o estudo de sua gênese. Foi exatamente a necessidade de compreender mais ampla e profundamente os impasses teóricos e práticos da educação brasileira atual que provocou a realização deste trabalho. (SAVIANI, 2007a, p.04 – grifos nossos).

Na obra de Dermeval Saviani a história é matriz científica, guiando os estudos em seu conjunto. Ou seja, a história é tomada como ciência que possibilita a apreensão do real em seu movimento, fornecendo elementos para a intervenção e transformação do mesmo. O exame da educação é realizado em sua estreita relação com a sociedade no processo de desenvolvimento histórico. Em diversos textos este movimento é realizado, desde a sociedade primitiva até o período moderno, demonstrando como a escola no capitalismo passou a ser a forma predominante de educação<sup>101</sup>. (SAVIANI, 2009a; 2005b; 2005c).

<sup>101</sup> “Na sociedade moderna (ou capitalista, ou burguesa) a classe dominante (burguesia) detém a propriedade privada dos meios de produção (condições e instrumentos de trabalho convertidos em capital) obtida pela expropriação dos produtores. Entretanto, diferentemente dos senhores feudais (nobreza) a burguesia não pode ser considerada uma classe ociosa. Ao contrário, é uma classe empreendedora, compelida a revolucionar constantemente as relações de produção, portanto, toda a sociedade. Oriunda das atividades mercantis que permitiram um primeiro nível de acumulação de capital, a burguesia tende a converter todos os produtos do

Pode-se dizer, à guisa de síntese, que, ao deslocamento do eixo do processo produtivo do campo para a cidade, da agricultura para a indústria e ao deslocamento do eixo do processo cultural do saber espontâneo, assistemático para o saber metódico, sistemático, científico, correspondeu o deslocamento do eixo do processo educativo de formas difusas, identificadas com o próprio processo de produção da existência, para formas específicas e institucionalizadas, identificadas com a escola. E as necessidades postas por essa nova forma de organização da sociedade conduziram a uma nova forma de estruturação do currículo, isto é, dos conteúdos do ensino. Assim, são as necessidades sociais que determinam o conteúdo, isto é, o currículo da educação escolar em todos os seus níveis e modalidades. (SAVIANI, 2009a, p.6).

Saviani recupera o desenvolvimento da escola ao longo da história, demonstrando que de forma geral, “[...] podemos conceber o processo de institucionalização da educação como correlato do processo de surgimento da sociedade de classes que, por sua vez, tem a ver com o processo de aprofundamento da divisão do trabalho.” (SAVIANI, 2005b, p.31). O excerto expressa esse movimento do processo de produção científica assentado na concepção materialista e dialética da história, que concebe o trabalho como categoria fundante tendo como centro a historicidade na análise do fenômeno educativo.

O desenvolvimento histórico da escola e da educação e sua relação com o modo de produção/reprodução da existência permite reconhecer os limites e as possibilidades da educação nos marcos do capital, apontando como horizonte histórico a necessidade de superação do modo de produção capitalista a partir da atuação na realidade educacional realmente existente; eis um dos maiores méritos da pedagogia histórico-crítica, nos armar para atuar no hoje vislumbrando a transição para o futuro. É neste sentido que se colocam as proposições do autor no que tange a teoria pedagógica, como poderemos observar no tópico referente à teoria pedagógica.

---

trabalho em valor-de-troca, cuja mais-valia é incorporada ao capital que se amplia insaciavelmente. Nesse processo, o campo é subordinado à cidade e a agricultura à indústria, que realiza a conversão da ciência, potência espiritual, em potência material. O predomínio da cidade e da indústria sobre o campo e a agricultura tende a se generalizar e a esse processo corresponde a exigência de generalização da escola. Assim, não é por acaso que a constituição da sociedade burguesa trouxe consigo a bandeira da escolarização universal e obrigatória. Com efeito, a vida urbana, cuja base é a indústria, se rege por normas que ultrapassam o direito natural, sendo codificadas no chamado *direito positivo* que, dado o seu caráter convencional, formalizado, sistemático, se expressa em termos escritos. Daí a incorporação, na vida da cidade, da expressão escrita de tal modo que não se pode participar plenamente dela sem o domínio dessa forma de linguagem. Por isso, para ser cidadão, isto é, para participar ativamente da vida da cidade, do mesmo modo que para ser trabalhador produtivo, é necessário o ingresso na cultura letrada. E sendo a cultura letrada um processo formalizado, sistemático, só pode ser atingida por meio de um processo educativo também sistemático. E a escola é, por sua vez, a instituição que propicia de forma sistemática o acesso à cultura letrada reclamado pelos membros da sociedade moderna. Nesse contexto, a forma principal e dominante de educação passa a ser a educação escolarizada. Frente a ela a educação difusa e assistemática, embora não deixando de existir, perde relevância e passa a ser aferida pela determinação da forma escolarizada. A educação escolar representa, pois, em relação à educação extra-escolar, a forma mais desenvolvida, mais avançada” (SAVIANI, 2009a, pp.5-6).



### 3.4. CONTRIBUIÇÕES NO CAMPO DA TEORIA PEDAGÓGICA

Não se trata de fazer da educação mola propulsora da sociedade. [...] o fundamental é articular a escola com as forças efetivas da sociedade. [...] trata-se de um tema que requer muitos estudos e que está em discussão hoje, envolvendo a necessidade de uma elaboração mais clara de uma teoria da educação na sociedade capitalista. As teorias de que dispomos revelam uma série de insuficiências e, hoje, um dos mais importantes trabalhos a serem feitos – e que estamos tentando realizar – é o de avançar em direção a uma **teoria da educação que dê conta do mecanismo contraditório em que funcionam a educação e a escola na sociedade capitalista**. Captando essas contradições é que será possível ver quais as possibilidades de articular a escola com os movimentos concretos tendentes a transformar a sociedade.<sup>102</sup> (SAVIANI, 2004a, pp.204-205 – grifos nossos).

No excerto anterior é possível verificar o anúncio da pedagogia histórico-crítica diante da necessidade de elaboração de uma teoria pedagógica que respondesse às insuficiências das teorias que se tinha até então, conforme consta no Capítulo 1 desta tese. Trata-se da palestra proferida no Ciclo de Debates sobre Educação Brasileira Contemporânea na Universidade Federal da Paraíba em janeiro de 1979, cujo tema era Perspectivas da educação brasileira contemporânea. Anos depois, mais precisamente no ano de 1988<sup>103</sup>, Saviani elucida de forma clara o que estava denominando de pedagogia histórico-crítica, bem como a teoria do conhecimento que embasava/embasa a mesma.

[...] o que eu quero traduzir com a expressão pedagogia histórico-crítica é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana. (SAVIANI, 2008a, p.88).

O livro *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, lançado em 1991, dá continuidade às análises e formulações apresentadas na obra *Escola e democracia*, adensando e complementando-as. Não obstante, conforme o próprio autor, *Escola e democracia* pode ser considerado uma introdução preliminar à pedagogia histórico-crítica. Tanto, que o primeiro capítulo do livro *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* retoma e aprofunda a

<sup>102</sup> Palestra proferida no Ciclo de Debates sobre educação Brasileira Contemporânea na Universidade Federal da Paraíba em janeiro de 1979. O texto foi publicado posteriormente como o Capítulo 17 do livro *Educação: do senso comum à consciência filosófica*, com o título - *Educação brasileira contemporânea: obstáculos, impasses e superação*, (SAVIANI, 2004a).

<sup>103</sup> Elaboração realizada para conferência proferida em 1988, no I Simpósio de Educação Universitária, cujo tema foi “Para pensar a formação do professor de 1º e 2º graus”, publicado primeiramente em *Pensando a Educação no ano de 1989*, e posteriormente, como capítulo 4 no livro *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações em 1991* com o título “A pedagogia histórico-crítica e a educação escolar”.

questão levantada no último capítulo do livro *Escola e Democracia*, sobre a natureza e a especificidade da educação. Como sintetizamos no Capítulo 1 desta tese, os textos que compõem a obra *Escola e Democracia* já apontam para uma teoria crítica da educação, uma pedagogia revolucionária, que se coloca para além tanto do poder ilusório das teorias não-críticas, quanto da impotência das teorias crítico-reprodutivistas; que supera por incorporação tanto as pedagogias da essência, quanto as da existência; tanto os métodos novos, quanto os tradicionais.

Na sequência seguiremos destacando as questões centrais que embasam a proposição pedagógica histórico-crítica, fornecendo elementos para a discussão acerca da concepção histórico-crítica de currículo a partir do livro *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (1991)<sup>104</sup>; capítulos dos livros *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos* e *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar* e artigos. Neste percurso, tomaremos como eixo para organização da exposição as elaborações desenvolvidas no livro *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, e conforme a temática abordada, iremos incorporando questões desenvolvidas e aprofundadas nos capítulos de livros e artigos estudados. Lembrando que, como anunciado no início deste capítulo, nossa análise orientou-se pelas categorias da dinâmica curricular - *trato com o conhecimento; organização escolar e*

---

<sup>104</sup> O livro é composto por quatro prefácios, uma apresentação, uma introdução e seis capítulos. Conforme apresentação do próprio autor, guiado pela questão do saber objetivo, na Introdução elucidada o fio condutor que articula os textos que compõem o livro. O capítulo 1 – “Sobre a natureza e a especificidade da educação” resultou da comunicação realizada pelo autor no Seminário organizado pelo INEP em Brasília, tal intervenção incorporava o texto da palestra denominada “O papel da escola básica no processo de democratização da sociedade brasileira” realizada em 1983 em Olinda. O capítulo 2 – “Competência política e compromisso técnico” decorreu da intervenção do autor, em 1983, na polêmica ocasionada pelo livro de Guiomar Namó de Mello, “Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político”, objetivada na crítica de Paolo Nosella publicada no artigo “Compromisso político como horizonte da competência técnica”. O capítulo 3, intitulado “A pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da educação brasileira”, resultou de exposição realizada no seminário organizado pela Associação Nacional de Educação (ANDE) em 1985. O texto “situa o contexto imediato do surgimento e desenvolvimento dessa corrente pedagógica no Brasil em confronto com outras tendências e esclarece as principais objeções que lhe foram formuladas.” (SAVIANI, 2008a, p.2). O capítulo 4, denominado “A pedagogia histórico-crítica e a educação escolar”, decorreu da conferência proferida em 1988, no I Simpósio de Educação Universitária, cujo tema foi “Para pensar a formação do professor de 1º e 2º graus”. O texto “[...] recoloca a pedagogia histórico-crítica no quadro mais geral da história da educação brasileira e discute suas relações com a realidade escolar atual.” (SAVIANI, 2008a, p.2). Os capítulos 5 e 6 foram incluídos a partir da 8ª edição do livro *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* em 2003. O capítulo 5 – “A materialidade da ação pedagógica e os desafios da pedagogia histórico-crítica” inspirou-se na conferência de encerramento do Simpósio de Marília, realizado na Universidade Estadual Paulista (UNESP) em 1994, cujo conteúdo foi revisto para publicação da 8ª edição. (SAVIANI, 2008a, Prefácio à 8ª edição). O capítulo 6 – “Contextualização histórica e teórica da pedagogia histórico-crítica” foi motivado por uma entrevista concedida “[...] aos professores Marcos Cordioli, Pedro Elói Rech e Adriano Nogueira e que foi publicada como um texto corrido no *Caderno Pedagógico* da APP-Sindicato, em outubro de 1997, no número comemorativo dos 50 anos da Associação dos Professores do Paraná.” Conforme o autor, a publicação continha diversas falhas de transcrição, sendo por ele reescrita. No texto Saviani concentra-se na “[...] contextualização histórica e teórica e escoimando-o das questões mais específicas que integraram a publicação do *Caderno Pedagógico* da APP.”, (SAVIANI, 2008a, Prefácio à 8ª edição).

*normatização*. Com destaque para o *trato com o conhecimento*, que se desdobra na *seleção, organização e sistematização lógica e metodológica do conhecimento*. (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Partindo da compreensão de que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, e que, portanto, “[...] a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana.”, (SAVIANI, 2008a, p.11); considerando que o que distingue o homem dos demais animais, é o fato dele ter que produzir continuamente a sua própria existência adaptando a natureza a si, transformando-a através do trabalho<sup>105</sup> ao mesmo tempo em que transforma a si mesmo; entendendo, portanto, o trabalho como atividade intencional que distingue o homem dos demais animais, e instaura-se a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação; e que nesse processo de transformação da natureza o homem cria um mundo humano, o mundo da cultura, Saviani (2008a) defende a tese de que a educação “[...] é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho.”, (ibid. p.12).

Assim, o processo de produção da existência humana implica, primeiramente, a garantia da sua subsistência material com a consequente produção, em escalas cada vez mais amplas e complexas, de bens materiais; tal processo nós podemos traduzir na rubrica ‘trabalho material’. Entretanto, para produzir materialmente, o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). Tais aspectos, na medida em que são objetos de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica ‘trabalho não-material’. Trata-se aqui da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber [...] Obviamente a educação situa-se nessa categoria do trabalho não-material. (SAVIANI, 2008a, p.12).

Partindo da determinação da educação no âmbito da categoria “trabalho não-material”, apresentada primeiramente no texto de 1981 denominado *Trabalhadores em educação e crise na universidade*<sup>106</sup>, Saviani (1991) esclarece a distinção entre trabalho produtivo e improdutivo,

---

<sup>105</sup> Segundo Marx (1989, p.202): “Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais. Não se trata aqui das formas instintivas, animais, de trabalho. Quando o trabalhador chega ao mercado para vender sua força de trabalho, é imensa a distância histórica que medeia entre sua condição e a do homem primitivo com sua forma ainda instintiva de trabalho”.

<sup>106</sup> Tal texto se originou das “[...] considerações apresentadas no Debate organizado pela Associação dos Professores da PUC-SP (APROPUC-SP) no dia 1º de outubro de 1981 como parte dos eventos programados para

produção material e não-material. Para acertar contas com os equívocos que vinham sendo cometidos ao distinguir-se trabalho produtivo e não-produtivo afim de caracterizar o trabalho intelectual, retoma o conceito de trabalho produtivo em Marx (Capítulo inédito do Livro 1 de O capital), segundo o qual o que diferencia o trabalho produtivo do improdutivo é a geração de mais-valia e não a produção de riqueza material<sup>107</sup>.

Portanto, o **trabalho produtivo**, independentemente dele se materializar ou não num objeto, independentemente de gerar ou não riqueza material, independente de produzir bens utilitários ou supérfluos, **ele é produtivo na medida em que gera mais-valia**. Nesse sentido mesmo o trabalho não material pode ser produtivo. Parece-me, pois, que **tentar compreender o significado do trabalho em educação pela via da polarização entre trabalho produtivo e trabalho improdutivo é laborar um equívoco**. Trata-se, aí, de uma polarização inadequada porque nós poderemos ter tanto o trabalho em educação que gera mais-valia como um trabalho em educação que não gera mais-valia. [...] Parece-me que a contraposição correta seria entre trabalho material e trabalho não material. (SAVIANI, 1991, pp.79-80 – grifos nossos).

Recupera as duas possibilidades de produção não-material apontadas por Marx (Capítulo 6 inédito do Livro 1 de O capital): aquela em que o produto se separa do produtor e aquela em que o produto não se separa do ato de produção; demonstrando que Marx situa as atividades docentes desenvolvidas nas instituições de ensino na segunda modalidade. E segue com a explicação:

De fato, a **atividade educacional** tem exatamente esta característica: **o produto não é separado do ato de produção**. A atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe ao mesmo tempo a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aulas é inseparável da produção desse ato e do consumo desse ato. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo: produzida pelo professor e consumida pelos alunos. (SAVIANI, 1991, p.81 – grifos nossos).

Explicitada a natureza da educação como um trabalho não-material, em que o produto não se separa do ato de produção, a **especificidade da educação**, diferentemente das demais chamadas ciências humanas, não está na preocupação com o que é produzido<sup>108</sup> em si mesmo, algo exterior ao homem, mas na apropriação dos elementos necessários à produção da segunda natureza nos homens. Ou seja, a especificidade da educação relaciona-se a preocupação com a apropriação daquilo que não é garantido pela natureza, tendo que ser produzido historicamente

---

essa data que foi definida pela ANDES como o dia nacional de luta dos docentes”. Foi publicado no livro *Ensino público e algumas falas sobre universidade* (SAVIANI, 1991, p.08).

<sup>107</sup> Esse debate foi retomado no livro *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*, (SAVIANI e DUARTE, 2012), como resposta às críticas empreitadas por Paulo Tumolo, Sergio Lessa, Ivo Tonet, Ademir Lazzarini.

<sup>108</sup> “[...] ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades [...]” (SAVIANI, 2008, p.13).

pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. Trata-se do processo de apropriação da humanidade que não é nata, mas historicamente produzida, (SAVIANI, 2008, p.13). Destarte,

[...] 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, 2008a, p.13 – grifos nossos).

Tal formulação é crucial para nós, ao passo que além de explicitar o objeto da educação, através do conceito de trabalho educativo guia o desdobramento de tal objeto, orientando para que a seleção do conhecimento e sua organização e sistematização lógica e metodológica seja guiada pelo objetivo de humanização dos sujeitos, seu desenvolvimento omnilateral em suas máximas possibilidades dentro das condições objetivas existentes; e isto perpassa pela apropriação do patrimônio cultural historicamente produzido pelas novas gerações. Neste sentido, Saviani aponta outra questão central para a concepção histórico-crítica de currículo, o ajuste de contas com a definição do papel social da escola.

Saviani (2008a, p.14) segue recuperando considerações que fez no III Encontro Nacional do Programa Alfa (ENPA) em 1983 em Olinda, sobre o *papel da escola*, defendendo que este “[...] consiste na socialização do saber sistematizado.”. E completa:

Vejam bem: eu disse saber sistematizado; não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular. Em suma, a escola tem a ver com o problema da ciência. Com efeito, ciência é exatamente o saber metódico, sistematizado. (SAVIANI, 2008a, p.14).

A opinião, a sabedoria baseada na experiência de vida não justifica existência da escola, o que a justifica é justo “[...] a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações [...]”, (SAVIANI, 2008a, p.15).

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamarmos isso de **currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar**. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso também conhecer a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o **conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia)**. A essa altura vocês podem estar afirmando: mas isso é o óbvio. Exatamente, é o óbvio. E como é frequente acontecer com tudo o que é óbvio, ele acaba sendo esquecido ou ocultando, na sua aparente simplicidade,

problemas que escapam à nossa atenção. Esse esquecimento e essa ocultação terminam por neutralizar os efeitos da escola no processo de democratização. (SAVIANI, 2008a, p.16 – grifos nossos).

E o autor, que parecia antever os estragos empreitados pelas formulações pós-modernas, que não por acaso concentraram seus esforços nas proposições sobre o currículo conforme demonstra os estudos de Malanchen (2014), complementa em outro texto cerca de nove anos mais tarde:

[...] conduzindo a que, no atual clima pós-moderno, os **currículos escolares tendam a ser sobrecarregados com atividades impregnadas do cotidiano, do senso comum**, subsumidas por orientações motivadas por apelos mercadológicos e midiáticos sem qualquer consistência teórica, embora abusem do termo “pedagogia” adotando denominações como: “pedagogia de projetos”, “pedagogia das competências”, “pedagogia da qualidade total”, “pedagogia corporativa”, “pedagogia do professor reflexivo” e outros, avançando até mesmo para nomenclaturas mais bizarras como “pedagogia do amor” e “pedagogia do afeto”. (SAVIANI, 2010a, p.30 – grifos nossos).

Combatendo tal tendência dominante, Saviani (2010a) defende que “[...] a organização curricular dos vários níveis e modalidades de ensino no âmbito do Sistema Nacional de Educação deverá tomar como referência a forma de organização da sociedade atual, assegurando sua plena compreensão por parte de todos os educandos.” (SAVIANI, 2010, p.32). Neste sentido, discute o papel da cultura letrada no desenvolvimento da ciência e, portanto, o lugar fundamental da escrita no currículo<sup>109</sup>. (SAVIANI, 1997; 2010a; 2010b e 2014b).

Como a ciência não se expressa oralmente e sim através da escrita e, considerando, ainda, que as ciências são incorporadas às sociedades, isso implica então na incorporação da escrita. A sociedade se organiza pressupondo a forma de comunicação escrita [...]. É importante que a escola garanta o acesso à cultura letrada. É sobre esta base que a sociedade se consolida e, em consequência, permite o domínio de outras formas de expressão (SAVIANI, 1997, pp.73-76).

Tal assertiva vincula-se à clareza de que o currículo escolar, no bojo do processo educativo, é determinado pelo processo de trabalho no sentido ontológico do termo. Sendo “[...] a forma como o homem produz a existência que vai determinar o que é necessário ele dominar para viver nesse tipo de sociedade. O currículo escolar é determinado pelo grau de desenvolvimento do processo produtivo.” (SAVIANI, 1997, p.72). Nesta perspectiva, é o modo

---

<sup>109</sup> Os estudos da psicologia histórico-cultural acerca das relações entre pensamento e linguagem e a formação de conceitos auxiliam no aprofundamento da discussão acerca do papel central que a cultura letrada ocupa no desenvolvimento dos sujeitos. Sem o intuito de aprofundar a questão, apenas pontuando, “[...] a palavra oportuniza a abstração e a generalização dos constituintes da realidade. Na sua base o pensamento formula princípios e leis cada vez mais gerais e precisos acerca da realidade concreta. Esses conhecimentos, por sua vez, se consolidam na forma de *conceitos, juízos e conclusões*. O conceito, como já considerado, não existe fora da palavra, uma vez que se forma na separação mental das qualidades gerais e essenciais dos objetos e sua reunificação na forma de imagem significadas destes” (MARTINS, 2013, pp.200-201).

como está organizada a sociedade atual a referência para a organização dos níveis de ensino (SAVIANI, 2007f, p.160), sendo as necessidades sociais que determinam o conteúdo do currículo escolar em todos os seus níveis e modalidades (SAVIANI, 2009a, p.06). Não se trata de defender a formação para a adequação ao trabalho alienado; pelo contrário, trata-se de contrapor-se ao projeto histórico e formativo burguês, apontando alternativas que enfrentem as contradições do sistema capitalista tendo vista a educação para a transição.

No Seminário Choque teórico organizado pela Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, da Fundação Oswaldo Cruz, realizado no Rio de Janeiro no ano de 1987, Saviani (2003) trata da concepção de politécnica. O excerto seguinte elucida bem o caráter transitório da educação escolar, que articula o presente ao futuro, ao qual estamos nos referindo:

[...] proposta de instaurar uma atividade na perspectiva da politécnica. É uma experiência que pode trazer importantes subsídios para se repensar a direção do sistema de ensino no país. Isto traz alguns complicadores, pois trata-se de **articular o presente com o futuro, formulando uma proposta no interior de um sistema de ensino cuja ordenação não corresponde exatamente ao espírito dessa proposta.** De qualquer forma, **me parece que é esse o movimento do real. Temos de, a partir das condições disponíveis, encontrar os caminhos para a superação dos limites do existente.** Isso vale para a organização de uma determinada instituição, como é o caso do Politécnico da Saúde, e também para a questão legal, a redefinição da política educacional e a reorganização do sistema de ensino em todo o país. Considero importante formular propostas e implantar, desde agora, medidas que apontem para uma nova situação, porque é à luz destas propostas e da experiência que se podem incorporar, à legislação geral do ensino no país, medidas mais consistentes e mais avançadas. (SAVIANI, 2003, p.132 – grifos nossos).

Neste sentido, Saviani (2005a) aponta um eixo de referência para o delineamento curricular ao longo dos níveis de ensino – o enfrentamento das contradições do sistema capitalista como veremos mais detidamente no próximo capítulo. Além disto, a concepção histórico-crítica de currículo considera as noções de clássico, curricular e extracurricular como critérios para a seleção dos conteúdos de ensino.

Em síntese, pode-se considerar que o currículo em ato de uma escola não é outra coisa senão essa própria escola em pleno funcionamento, isto é, mobilizando todos os seus recursos, materiais e humanos, na direção do objetivo que é a razão de ser de sua existência: a educação das crianças e jovens. Poderíamos dizer que, assim como o método procura responder à pergunta: *como* se deve fazer para atingir determinado objetivo, o currículo procura responder à pergunta: *o que* se deve fazer para atingir determinado objetivo. Diz respeito, pois, ao conteúdo da educação e sua distribuição no tempo e espaço que lhe são destinados. Se o currículo diz respeito ao conteúdo da educação, para se saber o sentido do currículo escolar importa tentar responder à pergunta: qual é o conteúdo da educação escolar? A esse respeito parece não haver muitas dúvidas. O conteúdo fundamental da escola se liga à questão do saber, do conhecimento. Mas não se trata de qualquer saber e sim do saber elaborado, sistematizado. O conhecimento de senso comum se

desenvolve e é adquirido independentemente da escola. Para o acesso ao saber sistematizado é que se torna necessária a escola. Ora, que implicações tem isso para a questão do currículo? (SAVIANI, 2009, pp.1-2).

Ao discutir o papel da escola básica na socialização do saber sistematizado, denunciando o processo de neutralização de seus efeitos no processo de democratização, Saviani (2008a)<sup>110</sup> aponta os limites da noção de currículo como - o conjunto das atividades desenvolvidas pela escola -, que já começava a ser disseminada na época. Em um texto mais recente, Saviani (2009)<sup>111</sup> reconhece que o conceito, disseminado pelas correntes que Tomaz Tadeu da Silva (2009) denomina de teorias críticas do currículo, representa “[...] um avanço em relação à noção corrente que identifica currículo com programa ou elenco de disciplinas. Mas apresenta, também, alguns problemas.” (SAVIANI, 2009, p.2). Afinal,

[...] se tudo o que acontece na escola é currículo, se se apaga a diferença entre curricular e extracurricular, então tudo acaba adquirindo o mesmo peso; e abre-se o caminho para toda sorte de inversões e confusões que terminam por descaracterizar o trabalho escolar. Com isso, facilmente o secundário pode tomar o lugar daquilo que é principal, deslocando-se, em consequência, para o âmbito do acessório aquelas atividades que constituem a razão de ser da escola. (SAVIANI, 2008a, p.16; SAVIANI, 2009, p.2).

Diante dos limites de ambas as acepções, Saviani (2008a) corrige a definição dita ‘crítica’ acrescentando-lhe o adjetivo ‘nucleares’, propondo a seguinte definição, segundo ele provisória: “[...] **currículo** é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola.” (SAVIANI, 2008a, p.16). Compreendendo o currículo como as atividades essenciais que a escola não pode deixar de desenvolver, sob pena de perder sua especificidade, o autor estabelece a distinção entre os *aspectos curriculares* e os *extracurriculares*.

Ao referir-se à escola básica, o autor destaca que as comemorações (Semana Santa; Semana do Índio, Semana das mães, Festa junina, etc.), e os temas transversais (educação ambiental, educação sexual, educação para o trânsito), por exemplo, que são extracurriculares, fazendo sentido apenas quando enriquecem as atividades curriculares, não devendo substituí-las ou prejudicá-las, acabam se sobrepondo às atividades nucleares. Os aspectos curriculares, portanto, principais no currículo, cedem lugar ao saber cotidiano, o que significa a

<sup>110</sup> Mais precisamente no Capítulo 1, intitulado “Sobre a natureza e a especificidade da educação” que resultou da comunicação realizada pelo autor no Seminário organizado pelo INEP em 1984 em Brasília, tal intervenção incorporava o texto da palestra denominada “O papel da escola básica no processo de democratização da sociedade brasileira” realizada em 1983 em Olinda.

<sup>111</sup> O texto intitulado *Educação escolar, currículo e sociedade: os saberes necessários à formação docente* foi elaborado para a Conferência a ser proferida no **2º Simpósio Internacional de Formación Docente: El currículum, un espacio de participación**. Misiones, Argentina, 4, 5 e 6 de junio de 2009. Contudo, a conferência não chegou a acontecer porque o evento foi cancelado. O material nos foi disponibilizado pelo autor por email.



secundarização do que é nuclear no currículo, juntamente com o esvaziamento e a neutralização do papel da escola, do trabalho educativo e do professor no processo de democratização da riqueza historicamente produzida pela humanidade, que passa pela apropriação da cultura erudita, do conhecimento sistematizado. Portanto, em termos dos critérios para a seleção dos conteúdos curriculares, conforme reiterou Saviani durante a segunda questão da entrevista, numa visão como a da pedagogia histórico-crítica, de caráter dialético, as atividades extracurriculares podem ser previstas no planejamento desde que colocadas a serviço do objetivo principal da escola, e não de maneira espontaneísta e assistemática. (Informação verbal<sup>112</sup>).

Partindo da indicação feita por Gramsci (1985) que ao tratar da organização da escola e da cultura na obra *Os intelectuais e a organização da cultura*, sugere ser necessário entrar na fase clássica, racional da escola ativa, buscando nos próprios fins a atingir a fonte natural para elaborar seus métodos e formas, Saviani (2008a) diz ter a impressão de que ainda não entramos na fase clássica, que 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. (SAVIANI, 2008a, p.18).

Estabelece uma distinção entre o tradicional e o clássico, explicando que tradicional é o que se refere ao passado, ao arcaico, ao ultrapassado, já a validade do clássico extrapola o momento em que foi criado. O clássico é “[...] aquilo que se firmou como fundamental, como essencial.”, (SAVIANI, 2008a, p.14). Tomando o conceito de clássico como critério para pensar a escola, afirma:

Ora, o **clássico na escola** é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir. É aí que cabe encontrar a fonte natural para elaborar os métodos e as formas de organização do conjunto das atividades da escola, isto é, do currículo. E aqui nós podemos recuperar o conceito abrangente de currículo: organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares. Um **currículo** é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria. Vê-se, assim, que para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. **É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação.** Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não-domínio ao seu domínio. Ora, o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado, é o que nós convenciamos chamar de ‘saber escolar’. (SAVIANI, 2008a, p.18 – grifos nossos).

---

<sup>112</sup> SAVIANI, D. Entrevista. [jun. 2014]. Entrevistadores: Carolina Nozella Gama e Cláudio de Lira dos Santos Junior. Salvador-Campinas. 2014. 1 arquivo de vídeo (2h 56min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice H desta tese.

Em um texto mais recente mencionado anteriormente, Saviani (2009) retoma a formulação do excerto anterior, voltando a frisar que “[...] os conhecimentos desenvolvidos no âmbito das relações sociais ao longo da história não são transpostos direta e mecanicamente para o interior das escolas na forma da composição curricular”, sendo necessário criar as condições para que ocorra sua apropriação pelos estudantes. Esta é a condição em que “[...] os conhecimentos sistematizados passam a integrar os currículos das escolas.” (SAVIANI, 2009, p.3).

Se os conhecimentos produzidos socialmente, no que se refere à educação, não interessam por si mesmos e se o conjunto dos saberes mobilizados pelo educador se articulam em função do objetivo propriamente pedagógico que se liga ao desenvolvimento do educando, então não são os saberes, enquanto tais, que determinam a construção dos currículos escolares. Ao contrário disso, **são os objetivos educativos que determinam a seleção dos saberes que deverão compor a organização dos currículos.** [...] No primeiro caso, ou seja, se se entender que são os conhecimentos socialmente produzidos que determinam a organização curricular, nós teríamos os saberes já constituídos externamente à educação e por critérios também externos a ela, saberes estes a partir dos quais se determinaria o conteúdo do ensino e, portanto, o currículo. No segundo caso, isto é, considerando-se os objetivos educacionais como determinantes do currículo, nós partimos da situação educacional e, por critérios dela derivados, determinam-se os conteúdos do trabalho educativo. **A partir daí cabe definir, entre os saberes disponíveis socialmente, os conhecimentos que devem integrar os currículos escolares selecionando-se, em consequência, os aspectos considerados relevantes para a educação e estabelecendo a forma e o lugar que vão ocupar nos currículos [...].** (SAVIANI, 2009, pp.13-14 – grifos nossos).

Como vemos, o autor não perde de vista o que define como sendo o objeto da educação - a identificação dos elementos culturais necessários à humanização e a descoberta das formas mais adequadas para que eles sejam apropriados. Neste sentido, supera tanto o equívoco da Escola Nova que subordina os conteúdos aos métodos nos processos de ensino e aprendizagem, quanto o ensino tradicional que perde de vista seus fins, tornando os conteúdos que transmitia mecânicos e vazios de sentido. Discorda que todo automatismo seja negação da liberdade, conforme afirma o escolanovismo. Salienta que o automatismo é condição da liberdade, e que não é possível ser criativo sem dominar determinados mecanismos. Cita o exemplo de quando se aprende a dirigir, quanto cada ato exige a máxima atenção, e conclui:

A liberdade só será atingida quando os atos forem dominados. E isto ocorre no momento em que os mecanismos forem fixados. Portanto, por paradoxal que pareça, é exatamente quando se atinge o nível em que os atos são praticados automaticamente que se ganha condições de se exercer, com liberdade, a atividade que compreende os referidos atos. Então, a atenção liberta-se, não sendo mais necessário tematizar cada ato. Nesse momento, é possível não apenas dirigir livremente, mas também ser criativo no exercício dessa atividade. E só se chega nesse ponto quando o processo de aprendizagem, enquanto tal, completou-se. Por isso, é possível afirmar que o

aprendiz, no exercício daquela atividade que é objeto de aprendizagem, nunca é livre. Quando ele for capaz de exercê-la livremente, nesse exato momento ele deixou de ser aprendiz. (SAVIANI, 2008a, p.19).

Explica que o mesmo ocorre com os diferentes campos de aprendizagem, como, por exemplo, a alfabetização, em que certos automatismos precisam ser incorporados, tornando-se parte do nosso organismo, do nosso ser, ao ponto de não conseguirmos mais lembrar de como éramos antes de dominá-los; ao ponto de terem se tornado naturais para nós, fazendo parte da nossa “segunda natureza”.

À medida que vai se libertando dos aspectos mecânicos, o alfabetizando pode, progressivamente, ir concentrando cada vez mais sua atenção no conteúdo, isto é, no significado daquilo que é lido ou escrito. Note-se que se libertar, aqui, não tem o sentido de se livrar, quer dizer, abandonar, deixar de lado os ditos aspectos mecânicos. A libertação só se dá porque tais aspectos foram apropriados, dominados e internalizados, passando, em consequência, a operar no interior de nossa própria estrutura orgânica. Poder-se-ia dizer que o que ocorre, nesse caso, é uma superação no sentido dialético da palavra. Os aspectos mecânicos foram negados por incorporação e não por exclusão. Foram superados porque negados enquanto elementos externos e afirmados como elementos internos. (SAVIANI, 2008a, p.20).

Conclui que só se chega à aprendizagem através de um processo deliberado e sistemático. O currículo deverá traduzir essa organização dispondo o tempo, os agentes e os instrumentos necessários para que se alcance a aprendizagem, ou seja, para que se adquira um *habitus*, (SAVIANI, 2008a).

Adquirir um *habitus* significa criar uma situação irreversível. Para isso, porém, é preciso ter insistência e persistência; faz-se mister repetir muitas vezes determinados atos até que eles se fixem. Não é, pois, por acaso que a duração da escola primária é fixada em todos os países em pelo menos quatro anos. [...] do mesmo modo que a interrupção, o abandono do volante antes que se complete a aprendizagem determinará uma reversão, também isso ocorre com o aprendizado da leitura. Inversamente, completado o processo, adquirido o *habitus*, atingida a segunda natureza, a interrupção da atividade, ainda que por longo tempo, não acarreta a reversão. Consequentemente, se é possível supor, na escola básica, que a identificação e o reconhecimento dos mecanismos elementares possam ocorrer no primeiro ano, a fixação desses mecanismos supõe uma continuidade que se estende por pelo menos mais três anos. É importante assinalar que **essa continuidade se dará através do conjunto do currículo da escola elementar**. A criança passará a estudar ciências naturais, história, geografia, aritmética através da linguagem escrita, isto é, lendo e escrevendo de modo sistemático. Dá-se, assim, o seu ingresso no universo letrado. Em suma, pela mediação da escola, acontece a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. (SAVIANI, 2008a, p.21 – grifos nossos).

A noção de *habitus* auxilia-nos a refletir sobre como deve se dar a *organização e sistematização lógica e metodológica do conhecimento*. A nosso ver tal noção coaduna com a formulação dos **Ciclos de Escolarização**, segundo o qual “[...] os conteúdos são tratados

simultaneamente, constituindo-se referências que vão se ampliando no pensamento do estudante de forma crescente, espiralada, na passagem de um ciclo para outro, desde a constatação de um ou vários dados da realidade, até sua interpretação, compreensão e explicação. (TAFFAREL et.al., 2009, p.195). À medida que avançam os ciclos o conhecimento vai sendo tratado de maneira mais complexa, de forma que o estudante passe por sucessivas aproximações no processo de conhecimento. Pautado na lógica dialética, tal perspectiva, aponta para a superação do trato com o conhecimento fragmentado, estático, unilateral, linear, etapista, dentro dos princípios da lógica formal, por princípios curriculares pautados na totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição. Voltaremos a esta questão no próximo capítulo.

Cabe, portanto à escola, possibilitar que a criança supere aquilo que ela já traz consigo e acessa cotidianamente; propiciando através do acesso a cultura erudita, a “[...] apropriação de novas formas por meio das quais se podem expressar os próprios conteúdos do saber popular.”, como já foi dito anteriormente não se trata de excluí-lo, mas superá-lo, torná-lo rico em novas determinações, (SAVIANI, 2008a, p.22).

Sendo uma determinação que se acrescenta, a restrição do acesso à cultura erudita conferirá àqueles que dela se apropriam uma situação de privilégio, uma vez que o aspecto popular não lhes é estranho. A recíproca, porém, não é verdadeira: os membros da população marginalizada da cultura letrada tenderão a encará-la como uma potência estranha que os desarma e domina. (SAVIANI, 2008a, p.22).

A consideração do papel da escola como central para propiciar o acesso à cultura erudita por parte dos trabalhadores traz indicações sobre o caráter objetivo do conhecimento e a universalidade da cultura<sup>113</sup>. Além disto, apresenta exigências para o âmbito da formação e atuação dos professores.

Saviani (2008a) recupera e aprofunda a discussão acerca da **objetividade do conhecimento** ao intervir, em 1983, na polêmica entre Guiomar Namó de Mello e Paolo Nosella a respeito da competência técnica e do compromisso político<sup>114</sup>. Neste texto, Saviani retoma a discussão iniciada no final do capítulo 3 e desdobra no decorrer do capítulo 4 do livro *Escola e Democracia*, quando trata da relação entre educação e política, chamando atenção sobre a importância política da educação residir na garantia de que a especificidade da prática educativa se cumpra. Vale registrar ainda, que tal intervenção demonstra a permanente

---

<sup>113</sup> Para aprofundar esta discussão ver a tese de Malanchen (2014), que discorre sobre a questão do currículo à luz da pedagogia histórico-crítica, tomando como objeto de análise as relações internas que sustentam a tríade *currículo, cultura e conhecimento*.

<sup>114</sup> Conforme já explicitamos anteriormente, tal intervenção encontra-se publicada como capítulo 2 do livro “Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações”.

preocupação do autor e seu esforço para contribuir com o necessário acúmulo de forças, e a unificação das lutas entre as forças progressistas no campo educacional<sup>115</sup>.

Ao tratar da divergência entre Mello e Nosella, explica que a mesma deriva da diferença entre os conceitos do qual cada um deles parte. Mello parte de *'saber escolar'*, e mesmo tendo clareza de que nas condições atuais ele é dominado e controlado pela burguesia, entende que é interesse da classe trabalhadora dominá-lo e colocá-lo a serviço dos seus interesses. Já Nosella, partindo da *'concepção histórico-proletária de cultura'*, pensa que isso não é suficiente, pois o saber burguês é nefasto aos interesses dos trabalhadores. Assim, para Nosella, “[...] enquanto o saber escolar for predominantemente burguês, a tarefa principal do movimento proletário é proceder a crítica desse saber.”, o que supõe nos colocarmos desde o início do ponto de vista da *'cultura histórico-proletária'*. Daí “[...] emergirá um novo saber escolar e, conseqüentemente, uma nova competência técnica (no campo pedagógico).” (SAVIANI, 2008a, p.55). Saviani explica que Mello, por sua vez, admite que a escola tem a ver com o saber universal.

Portanto, se o saber escolar, em nossa sociedade, é dominado pela burguesia, nem por isso cabe concluir que ele é intrinsecamente burguês. Daí a conclusão: esse saber, que, de si, não é burguês, serve, no entanto, aos interesses burgueses, uma vez que a burguesia dele se apropria, coloca-o a seu serviço e o sonega das classes trabalhadoras. Portanto, é fundamental a luta contra essa sonegação, uma vez que é pela apropriação do saber escolar por parte dos trabalhadores que serão retirados desse saber seus caracteres burgueses e se lhe imprimirão os caracteres proletários. Paulo vê nessa maneira de entender o problema a afirmação da neutralidade científico-cultural. Tratar-se-ia de uma interpretação abstrata e a-histórica do saber; daí a crença num saber universal. Reclama, pois, a necessidade de historicização dos conceitos. (SAVIANI, 2008a, p.55).

Sobre isso o autor salienta que é preciso superar a falsa afirmativa positivista que identifica objetividade e neutralidade como sinônimas, explicando que:

[...] a questão da neutralidade (ou da não-neutralidade) é uma questão ideológica, isto é, diz respeito ao caráter interessado ou não do conhecimento, enquanto a objetividade (ou não-objetividade) é uma questão gnosiológica, isto é, diz respeito à correspondência ou não do conhecimento com a realidade a que se refere.” (SAVIANI, 2008a, p.57).

É sabido que a neutralidade é impossível, pois não existe conhecimento neutro e desinteressado. Porém, o fato do conhecimento ser sempre interessado não significa a impossibilidade da objetividade. Assim, “[...] dizer que determinado conhecimento é universal significa dizer que ele é objetivo, isto é, se ele expressa as leis que regem a existência de

<sup>115</sup> Além de em outras intervenções, tal preocupação pode ser localizada nos textos de Saviani (2012) no livro “Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar”, em que juntamente com Newton Duarte e outros autores responde às críticas sofridas no próprio campo marxista, especialmente, no que diz respeito a polémica entorno da relação trabalho e educação.

determinado fenômeno, trata-se de algo cuja validade é universal.” (SAVIANI, 2008a, pp.57-58).

Independentemente dos juízos pessoais ou de interesses particulares de etnias, classe, movimentos sociais e políticos há conhecimentos que ultrapassam tais dimensões e dão conta de explicar fatos ou relações que estão fora do círculo de percepção ou daquilo que os indivíduos julgam ser ou não verdadeiro.

Assim, o conhecimento das leis que regem a natureza tem caráter universal, portanto, sua validade ultrapassa os interesses particulares de pessoas, classes, épocas e lugar, embora tal conhecimento seja sempre histórico, isto é, seu surgimento e desenvolvimento são condicionados historicamente. O mesmo cabe dizer do conhecimento das leis que regem, por exemplo, a sociedade capitalista. Ainda que seja contra os interesses da burguesia, tal conhecimento é válido também para ela. (SAVIANI, 2008a, p.58).

Portanto, buscar a objetividade do conhecimento diz respeito a explicitação das múltiplas determinações que produzem e explicam os fatos histórico-sociais. Logo, a historicização ao invés de negar a objetividade e a universalidade do saber, é a forma de resgatá-las.

Com efeito, o saber escolar pressupõe a existência do saber objetivo (e universal). Aliás, o que se convencionou chamar de saber escolar não é outra coisa senão a organização sequencial e gradativa do saber objetivo disponível numa etapa histórica determinada para efeito de sua transmissão-assimilação ao longo do processo de escolarização. [...] Assim entendido, longe de se opor à ‘concepção histórico-proletária de cultura’, o saber escolar constitui o seu ponto de partida [...] (ibid, p.62).

Esta clareza, quanto à necessidade de pensarmos a formação para a transição, é fundamental, pois não daremos o salto necessário para o modo de produção comunista, e para uma formação omnilateral de uma hora para uma outra. Pelo contrário, considerando as contradições internas da sociedade capitalista é possível e necessário agirmos no presente apoiados no que a humanidade acumulou ao longo da sua história, vislumbrando a superação do atual modo de produção da existência e seu projeto formativo, tendo como horizonte histórico o comunismo e a formação omnilateral. O agir no hoje em defesa dos interesses da classe trabalhadora perpassa, sem sombra de dúvida, pela defesa da apropriação do conhecimento objetivo pelos trabalhadores e pela defesa de uma escola pública de qualidade que garanta tal apropriação. Afinal, conforme ressalta Duarte (2006),

[...] o fato de boa parte da produção científica e artística terem sido apropriadas pela burguesia, transformando-se em propriedade privada e tendo seu sentido associado ao universo material e cultural burguês, não significa que os conhecimentos científicos e as obras artísticas sejam inerentemente burgueses. (DUARTE, 2006, p.615).

Destarte, concordamos com Guiomar Namó de Mello, neste aspecto, quando partindo do entendimento de que a competência técnica dos professores “[...] compreende o domínio teórico e prático dos princípios e conhecimentos que regem a instituição escolar”, defende que a função política da educação escolar se cumpre pela mediação da competência técnica. (SAVIANI, 2008a, p.29).

Consequentemente, é também pela mediação da competência técnica que se chega ao compromisso político efetivo, concreto, prático, real. Na verdade, se a técnica, em termos simples, significa a maneira considerada correta de se executar uma tarefa, a competência técnica significa o conhecimento, o domínio das formas adequadas de agir: é, pois, o saber-fazer. Nesse sentido, ao nos defrontarmos com as camadas trabalhadoras nas escolas, não parece razoável supor que seria possível assumirmos o compromisso político que temos para com elas sem sermos competentes na nossa prática educativa. O compromisso político assumido apenas no nível do discurso pode dispensar a competência técnica. Se se trata, porém, de assumi-lo na prática, então não é possível prescindir dela. Sua ausência não apenas neutraliza o compromisso político mas também o converte no seu contrário, já que dessa forma caímos na armadilha da estratégia acionada pela classe dominante que, quando não consegue resistir às pressões das camadas populares pelo acesso à escola, ao mesmo tempo em que admite tal acesso esvazia seu conteúdo, sonhando os conhecimentos também (embora não somente) pela mediação da incompetência dos professores. (SAVIANI, 2008a, p.36).

Considerando isto, parafraseando Gramsci (1985) ao tratar da crítica feita pela escola ativa na sua época, Saviani (2008a) conclui que é necessário superarmos a fase romântica da defesa do compromisso político em educação, passando a sua fase clássica, o que significa encontrar nos fins a atingir a fonte para a elaboração das formas adequadas de realizá-los.

Ora, a identificação dos fins implica imediatamente competência política e imediatamente competência técnica; a elaboração dos métodos para atingi-los implica, por sua vez, imediatamente competência técnica e imediatamente competência política. Logo, sem competência técnico-política não é possível sair da fase romântica. (SAVIANI, 2008a, pp.63-64).

O esvaziamento de conteúdo dos currículos escolares encontra respaldo na disseminação de falsas dicotomias postas como objeções às formulações defendidas no âmbito da pedagogia histórico-crítica. Tais objeções vêm sendo colocadas desde a década de 1980, tendo sido respondidas/contrapostas por Saviani também desde esse período, como na exposição realizada no seminário organizado pela Associação Nacional de Educação (ANDE) em 1985, publicada no terceiro capítulo do livro *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Optamos por sintetizá-las uma a uma na sequência, visto que elas se mantêm atuais.

### 3.4.1. A crítica da crítica: superando as falsas dicotomias

À medida que foi se destacando na discussão pedagógica, a concepção histórico-crítica começou a sofrer críticas, as quais segundo Saviani (2008a) foram/são realizadas tanto pelos conservadores de direita, quanto os de ultrasquerda, que consideram que ser crítico é negar inteiramente tudo o que a burguesia produziu, o que os aproxima da direita.

De acordo com Saviani (2008a), as oposições à pedagogia histórico-crítica costumam assumir a forma de falsas dicotomias, a saber: Forma e conteúdo; Socialização *versus* Produção do saber; Saber *versus* Consciência; Saber acabado *versus* Saber em processo; Saber Erudito *versus* Saber popular ou Ponto de Partida *versus* Ponto de Chegada. O autor contra argumenta rebatendo cada uma delas.

Iniciando pela oposição entre **forma e conteúdo** explica que para esta objeção a pedagogia histórico-crítica seria conteudista e desconsideraria as formas, processos e métodos pedagógicos. Saviani retoma textos em que refuta tal oposição, a saber: 1) “Sentido da pedagogia e papel do pedagogo”, publicado na Revista da *ANDE*, n. 9, 1985, no qual enfatiza que a questão central da pedagogia é a questão dos métodos, dos processos, pois o conteúdo, o saber sistematizado não interessa à pedagogia como tal. Faz a distinção entre o cientista (ao qual interessa o avanço da ciência), e o professor (que está mais interessado em ver progredir o aluno); 2) texto de 1971 incluído no livro de 1980 – “Educação: do senso comum a consciência filosófica”, no qual afirmou que o melhor geógrafo não será necessariamente o melhor professor de geografia, assim como o melhor escritor não será o melhor professor de português.

Porque para ensinar é fundamental que se coloque inicialmente a seguinte pergunta: para que serve ensinar uma disciplina como geografia, história ou português aos alunos concretos com os quais se vai trabalhar? Em que essas disciplinas são relevantes para o progresso, para o avanço e para o desenvolvimento desses alunos? Daí surge o problema da transformação do saber escolar. Essa transformação é o **processo por meio do qual se selecionam, do conjunto do saber sistematizado, os elementos relevantes para o crescimento intelectual dos alunos e organizam-se esses elementos numa forma, numa sequência tal que possibilite a sua assimilação**. Assim, a questão central da pedagogia é o problema das formas, dos processos, dos métodos; certamente, não considerados em si mesmos, pois as formas só fazem sentido quando viabilizam o domínio de determinados conteúdos. [...] Os conteúdos não representam a questão central da pedagogia, porque se produzem a partir das relações sociais e se sistematizam com autonomia em relação à escola. A sistematização dos conteúdos pressupõe determinadas habilidades que a escola normalmente garante, mas não ocorre no interior das escolas de educação básica. A existência do saber sistematizado coloca à pedagogia o seguinte problema: como torná-lo assimilável pelas novas gerações, ou seja, por aqueles que participam de algum modo de sua produção enquanto agentes sociais, mas participam num estágio determinado, estágio



este que é decorrente de toda uma trajetória histórica? (SAVIANI, 2008a, pp.74-76 – grifos nossos).

A respeito da dicotomia **socialização versus produção do saber**, o autor explica que a objeção formulada à pedagogia histórico-crítica diz que ao defender a socialização do saber elaborado estaria voltando a Durkheim, que dizia que a função da escola é socializadora. Saviani rebate tal oposição argumentando que é necessário situar o contexto e sob que base se utiliza tal expressão, caso contrário, teríamos que concluir que Marx e todos os socialistas são durkheimianos, afinal, a bandeira básica do socialismo é a socialização dos meios de produção.

Ora, é sobre a base da questão da socialização dos meios de produção que consideramos fundamental a socialização do saber elaborado. Isso porque o saber produzido socialmente é uma força produtiva, é um meio de produção. Na sociedade capitalista, a tendência é torná-lo propriedade exclusiva da classe dominante. Não se pode levar essa tendência às últimas consequências porque isso entraria em contradição com os próprios interesses do capital. Assim, a classe dominante providencia para que o trabalhador adquira algum tipo de saber, sem o que ele não poderia produzir; se o trabalhador possui algum tipo de saber, ele é dono de força produtiva e no capitalismo os meios de produção são propriedade privada! Então, a história da escola no capitalismo traz consigo essa contradição. (SAVIANI, 2008a, pp.76-77).

Relembrando a recomendação de Adam Smith, de que a educação dos trabalhadores deveria ser em doses homeopáticas, o mínimo necessário de instrução para serem produtivos e fazer crescer o capital, retoma o texto “Extensão universitária, uma abordagem não extencionista” (1984), no qual explicou que o taylorismo é um processo pelo qual o saber dos trabalhadores é desapropriado e apropriado pelos setores dominantes, elaborado e desenvolvido de forma parcelada, e explica:

Elaboração do saber não é sinônimo de produção do saber. A **produção do saber** é social, ocorre no interior das relações sociais. A **elaboração do saber** implica expressar de forma elaborada o saber que surge da prática social. Essa expressão elaborada supõe o domínio dos instrumentos de elaboração e sistematização. Daí a importância da escola: se a escola não permite o acesso a esses instrumentos, os trabalhadores ficam bloqueados e impedidos de ascender ao nível da elaboração do saber, embora continuem, pela sua atividade prática real, a contribuir para a produção do saber. O saber sistematizado continua a ser propriedade privada a serviço do grupo dominante. (SAVIANI, 2008a, p.77 – grifos nossos).

Sobre a objeção **saber versus consciência**, que acusa a pedagogia histórico-crítica de dar mais importância à aquisição do saber do que à consciência crítica, Saviani afirma que tal acusação pressupõe que é possível desenvolver a consciência à margem do saber, como se o acesso ao saber pudesse ocorrer de forma inconsciente. “[...] o nível de consciência dos trabalhadores aproxima-se de uma forma elaborada à medida que eles dominam os instrumentos

de elaboração do saber. Nesse sentido é que a própria expressão elaborada da consciência de classe passa pela questão do domínio do saber.” (SAVIANI, 2008a, p.78). Sobre o papel dos conteúdos escolares e conhecimento científico no desenvolvimento psíquico e da consciência, Duarte (2006, p. 617) afirma que:

Uma das críticas mais inconsistentes feitas aos conteúdos escolares é a de que eles seriam, em geral, abstratos, como se as abstrações fossem algo a ser evitado na formação e na vida das pessoas. A história da ciência, da arte e da filosofia é a maior prova da inconsistência dessa crítica. É por meio das abstrações que a humanidade conhece, explica e representa a realidade social e natural. Ao possibilitar aos alunos o acesso às abstrações científicas, artísticas e filosóficas, a escola permite que esses alunos dominem referências indispensáveis para a análise crítica do mundo no qual o aluno vive e da concepção de mundo que serve de mediadora em suas relações com esse mundo. (DUARTE, 2006, p.617).

Sobre a oposição entre **saber acabado e saber em processo**, segundo a qual a pedagogia histórico-crítica entenderia o saber como algo definitivo e acabado, tratando-se apenas de transmiti-lo, Saviani explica que ao considerar que o saber é produzido socialmente, já supõe-se que ele está sendo produzido, não sendo acabado.

A produção social do saber é histórica, portanto não é obra de cada geração independente das demais. O problema da pedagogia é justamente permitir que as novas gerações se apropriem, sem necessidade de refazer o processo, do patrimônio da humanidade, isto é, daqueles elementos que a humanidade já produziu e elaborou. Não podemos fazer com que cada criança volte à Idade da Pedra Lascada para poder depois atingir, na idade adulta, o domínio do saber científico, tal como é formulado em nossa época. [...] O fato de falar na socialização de um saber supõe um saber existente, mas isso não significa que o saber existente seja estático, acabado. É um saber suscetível de transformação, mas sua própria transformação depende de alguma forma do domínio deste saber pelos agentes sociais. Portanto, o acesso a ele impõe-se. (SAVIANI, 2008a, p.78).

A propósito da oposição entre **saber erudito versus saber popular** (ou ponto de partida *versus* ponto de chegada), segundo a qual a pedagogia histórico-crítica estaria valorizando a cultura erudita em detrimento da cultura popular, e ao centrar-se no ponto de chegada, estaria desconsiderando o ponto de partida. Saviani identifica que:

Tradicionalmente, a concepção dominante considera que a única cultura digna desse nome é a cultura erudita. Cultos seriam os intelectuais, os que estudaram e tiveram acesso à cultura letrada. O povo seria inculto porque suas formas de consciência e de saber são espontâneas, assistemáticas. Em contraposição a essa tendência, firma-se uma outra que acabou por concluir que só a cultura popular é digna desse nome, é a cultura legítima, autêntica. A cultura erudita seria uma cultura espúria, artificial; deveríamos trabalhar com a cultura popular porque aí está a verdade, a força, a consistência. A outra seria uma cultura ornamental, que só serviria para legitimar mecanismos de um poder obtido pela força material. [...] aí chamo a atenção para o fato de que o saber é histórico, e como tal é apropriado pelas classes dominantes, mas isso não

significa que ele seja inerentemente dominante. O que hoje é denominado ‘saber burguês’ é um saber do qual a burguesia se apropriou e colocou a serviço de seus interesses. Em suma, o que parece importante entender é o seguinte: essa dicotomia entre *saber erudito* como saber da dominação e *saber popular* como saber autêntico próprio da libertação é uma dicotomia falsa. Nem o saber erudito é puramente burguês, dominante, nem a cultura popular é puramente popular. A cultura popular incorpora elementos da ideologia e da cultura dominantes que, ao se converterem em sendo comum, penetram nas massas. (SAVIANI, 2008a, p.79).

Demonstrada a falsa dicotomia entre saber erudito e saber popular, o autor retoma a questão que considera central levantada no livro *Educação: do senso comum à consciência filosófica - como a população pode ter acesso às formas do saber sistematizado de modo que expressem de forma elaborada os seus interesses?* A resolução de tal questão levaria a uma “cultura popular elaborada, sistematizada”, o que apontaria para a superação dessa dicotomia, “[...] porque se o povo tem acesso ao saber erudito, o saber erudito não é mais sinal distintivo de elites, quer dizer, ele torna-se popular. A cultura popular, entendida como aquela que o povo domina, pode ser a cultura erudita, que passou a ser dominada pela população.” (SAVIANI, 2008a, pp.79-80).

Quanto à dicotomia **ponto de partida versus ponto de chegada**, que está ligada a dicotomia abordada anteriormente, o autor retoma a questão acerca do problema pedagógico tratada no texto *Para além da curvatura da vara*, a saber: a diferença entre ponto de partida e ponto de chegada. Volta a salientar que o processo pedagógico deve alcançar no ponto de chegada aquilo que no ponto de partida não estava dado, assim, “[...] tomando o processo educativo como ponto de partida e ponto de chegada, será possível construir currículos que incorporem as contribuições correspondentes aos diferentes saberes em que se recorta o conhecimento socialmente produzido.” (SAVIANI, 2009, p.15). Em outras palavras, é necessário que a escola considere a cultura popular como ponto de partida expressando-a em termos eruditos, conforme explicitado no livro *Educação: do senso comum à consciência filosófica*, analisado no início deste capítulo.

Se as escolas se limitarem a reiterar a cultura popular, qual será sua função? Para desenvolver cultura popular, essa cultura assistemática e espontânea, o povo não precisa de escola. Ele a desenvolve por obra de suas próprias lutas, relações e práticas. O povo precisa da escola para ter acesso ao saber erudito, ao saber sistematizado e, em consequência, para expressar de forma elaborada os conteúdos da cultura popular que correspondem aos seus interesses. (SAVIANI, 2008a, p.80).

Esta questão foi aprofundada na entrevista que realizamos com o autor ao indagarmos sobre como se daria a formulação da ‘cultura popular’ em termos eruditos. Saviani explicou

que esse caminho se dá por meio da apropriação da escrita, para que se possa tomar os elementos da chamada cultura popular expressando-os de forma escrita.

Isso tem uma importância a meu ver para a questão educacional, para a questão escolar, justamente porque se trata aí de, por meio da escola, possibilitar à população, às camadas populares, aos trabalhadores, o acesso às formas elaboradas de cultura, de tal modo que aí eles poderão então expressar os seus interesses, as suas, a sua visão de mundo, as suas necessidades não apenas na forma elaborada espontânea, mas também na forma elaborada sistemática. É isso que eu trabalho também na introdução do livro “Educação: do senso comum à consciência filosófica”, demonstrando que a concepção dos trabalhadores deve se expressar de forma elaborada, de forma logicamente tão consistente quanto aquela que expressa os interesses dominantes, do contrário, eles ficarão em posição subordinada, subalterna e não terão condições de disputar com a classe dominante a luta social e fazer prevalecer os próprios interesses e aspirações. [...] Então eu não preciso utilizar apenas os conteúdos reconhecidos, né, como próprios da forma culta, eu não preciso apenas tomar os grandes escritores como referência para o desenvolvimento da linguagem escrita. Eu posso tomar também os conteúdos populares e incorporá-los a esse processo. E é dessa forma que esses conteúdos vão se expressando também na forma elaborada. (Informação verbal<sup>116</sup>).

Poderíamos exemplificar este processo citando um exemplo no campo da música. As cantigas populares, passadas de geração a geração através da linguagem oral, são vulneráveis e muitas vezes se extinguem por não terem sido registradas, ou seja, expressas de forma escrita. O acesso das futuras gerações a esse acervo fica comprometido, pois vai se perdendo ao longo dos anos, muitas vezes morrendo com aqueles que os apreendiam até então. Eis a importância do resgate e registro das letras, partituras, autoria, quando possível, das produções musicais.

Diante do que foi exposto, numa síntese provisória, podemos afirmar que o currículo na perspectiva histórico-crítica tem como objeto **o desenvolvimento do psiquismo em suas formas superiores e máximas**, pautando-se na socialização do conhecimento em suas formas mais desenvolvidas, o que inclui os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos. Além disto, o currículo entendido como o conjunto dessas atividades nucleares desenvolvidas pela escola envolve tanto a seleção e dosagem dos conteúdos a serem ensinados, quanto a definição das formas mais adequadas para a sua transmissão tendo em vista a concepção materialista histórico e dialética de apropriação do conhecimento, bem como as contribuições da psicologia histórico-cultural acerca do desenvolvimento humano.

---

<sup>116</sup> SAVIANI, D. Entrevista. [jun. 2014]. Entrevistadores: Carolina Nozella Gama e Cláudio de Lira dos Santos Junior. Salvador-Campinas. 2014. 1 arquivo de vídeo (2h 56min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice H desta tese.

### 3.5. SÍNTESE DAS CONTRIBUIÇÕES DE DERMEVAL SAVIANI NAS QUATRO GRANDES ÁREAS DE PRODUÇÃO

Diante do exposto ao longo do capítulo, chegamos a uma síntese acerca dos principais aspectos que podem ser extraídos a partir desta aproximação a produção de Dermeval Saviani tendo em vista a concepção de currículo da educação básica, a saber: fundamentos ontológicos e históricos da relação trabalho e educação; natureza e especificidade da educação; princípio educativo e a questão da politecnia; o debate acerca da cultura, e as especificidades da cultura popular e da cultura erudita; o caráter universal da cultura; a objetividade e historicidade do conhecimento; o papel da escrita/cultura letrada e a cientificidade do conhecimento; a noção de clássico, curricular e extracurricular como critério para a composição do currículo; os conteúdos e o método de ensino; transformação do saber sistematizado em saber escolar; a concepção de currículo.

Quadro 13 – Síntese da contribuição das áreas de produção de Dermeval Saviani

ESTRUTURA E POLÍTICA EDUCACIONAL	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	TEORIA PEDAGÓGICA
<p>Defende a implantação de um verdadeiro Sistema Nacional de Educação articulado a um consistente Plano Nacional de Educação.</p> <p>Concebe o Sistema Nacional de Educação como resultado da educação sistematizada, a ordenação articulada dos vários elementos necessários à consecução dos objetivos educacionais preconizados para a população à qual se destina. Isso supõe um Plano Nacional de Educação, instrumento que visa introduzir racionalidade na prática educativa como condição para superar o espontaneísmo e as improvisações.</p> <p>Aponta uma organização administrativa/funcional e pedagógica. Uma base comum nacional (com</p>	<p>Ontologia – Concebe o homem como ser que necessita produzir continuamente a sua própria existência adaptando a natureza a si, transformando-a através do trabalho ao mesmo tempo em que transforma a si mesmo. (Como o homem se torna homem, como se dá o desenvolvimento humano e como o homem aprende)</p> <p>Radical historicidade da existência humana e da educação.</p> <p>Concepção materialista histórico dialética de cultura (cultura erudita e popular – contraposição ao relativismo cultural).</p> <p>Epistemologia – Teoria do conhecimento – como o homem produz explicações sobre o real. Realidade – síntese de múltiplas determinações.</p>	<p>Defesa da superação do modo de produção capitalista e da construção do projeto histórico comunista.</p> <p>Educação enquanto constituição e/ou construção da segunda natureza humana.</p> <p>Trabalho como categoria fundante na análise das ideias pedagógicas, tendo como centro a historicidade do fenômeno educativo.</p> <p>Compreensão global da educação em seu desenvolvimento (gênese, presente e futuro) – para compreender a escola realmente existente, como a expressão da educação em seu grau mais desenvolvido, e realizá-la praticamente.</p> <p>Desenvolvimento histórico da escola e da</p>	<p>Teoria pedagógica histórico-crítica (superação por incorporação das teorias não críticas (escola tradicional, tecnicismo e nova) e crítico-reprodutivistas).</p> <p>Natureza e especificidade da educação - educação como trabalho não-material, segunda natureza humana.</p> <p>Objeto da educação - identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, a descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.</p> <p>A escola deve propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao</p>

<p>conteúdos a serem desenvolvidos no âmbito de todo o sistema), a fim de assegurar uma educação com o mesmo padrão de qualidade a toda a população do país. Defesa formação centrada na cultura de base científica.</p> <p>Não perde de vista as condições objetivas (formação e carreira professores, condições de trabalho, de infra-estrutura).</p> <p>Entende o financiamento como questão central, defendendo um investimento maciço em educação.</p> <p>Educação como fator estratégico de desenvolvimento do país, como um bem de produção e não apenas um bem de consumo.</p> <p>Reconhece como necessária a superação do atual modelo político.</p>	<p>Método – exigência lógico-metodológica para elaboração de uma concepção de mundo adequada aos interesses populares, pois não se elabora uma concepção sem método; e não se atinge a coerência sem a lógica.</p> <p>Concepção/Valores e objetivo da educação - educação está voltada à promoção do homem. A educação deve elevar o nível cultural das massas, o que contribui para a formação consciência de classe. A escola como instrumento de hegemonia – fazer com que se passe da classe em si para a classe para si, ou seja, desenvolvimento da consciência de classe.</p> <p>O objeto da filosofia são os problemas que homem enfrenta no transcurso de sua existência.</p> <p>Filosofia da educação como uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto sobre os problemas que a realidade educacional apresenta.</p>	<p>educação escolar e sua relação com o modo de produção/reprodução da existência.</p> <p>Educação como um fenômeno concreto, isto é, como uma ‘rica totalidade de relações e determinações numerosas’.</p>	<p>saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber.</p> <p>Caráter objetivo e universal do conhecimento.</p> <p>Cultura como sendo o modo como o homem produz sua existência (cultura popular e erudita).</p> <p>Método pedagógico (prática social inicial-problematização-instrumentalização-catarse-prática social)</p> <p>Trabalho educativo – ato direto e intencional de produção da humanidade em cada indivíduo singular.</p> <p>Currículo é a escola desempenhando a função que lhe é própria, suas atividades nucleares.</p> <p>Critérios para seleção dos conteúdos (clássico; principal e secundário; curricular e extracurricular).</p> <p>Noção de politecnia.</p> <p>O trabalho como princípio educativo.</p>
---	---	---	---

Fonte: GAMA, 2015.

No conjunto da obra observamos a articulação entre os pressupostos da concepção - ontológicos, gnosiológicos, axiológicos e teleológicos –, expressos na *concepção de ser humano; projeto histórico; teoria do conhecimento; escola e trabalho educativo*.

De conjunto os textos respondem às questões: Que ser humano formar? Para que sociedade ele será formado? Como o ser humano se desenvolve? Que conhecimentos serão selecionados para tal fim? Como este conhecimento será ordenado e tratado? Quais as condições materiais e objetivas necessárias para que isto ocorra? Em que contexto histórico se trava a disputa por este projeto de escolarização? Tais elementos permitem uma visão de conjunto da obra do autor, apontando para a existência de uma concepção currículo na mesma.

Ao longo deste capítulo buscamos reunir elementos que nos permitissem avançar na resposta ao nosso problema de pesquisa que indaga sobre a existência de uma concepção de currículo na obra de Dermeval Saviani, qual seu grau de desenvolvimento e suas contribuições para pensarmos o currículo da educação básica tendo em vista a formação necessária à transição para o socialismo. Conscientes dos limites de uma tese, no próximo capítulo faremos mais uma aproximação no sentido de tornarmos rica em determinações a resposta ao nosso problema de pesquisa, contribuindo na reunião de elementos que indiquem princípios curriculares para o trato com o conhecimento na perspectiva histórico-crítica. Certamente, trabalhos concluídos e em desenvolvimento apoiam-nos nesta tarefa que é coletiva, assim como faz-se necessário outros estudos para avançarmos nos desdobramentos mais específicos do currículo, especialmente, no que diz respeito à sistematização lógica e metodológica do conhecimento e sua organização ao longo dos anos e níveis escolares.

## CAPÍTULO 4 - PRINCÍPIOS CURRICULARES À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: CONTRIBUIÇÕES PARA O CURRÍCULO DA ESCOLA BÁSICA

A partir da análise explicitada no capítulo anterior, é possível afirmar que há elementos na obra de Dermeval Saviani que contribuem para pensarmos o currículo da educação básica tendo em vista o enfrentamento do rebaixamento da educação escolar, bem como o ‘esvaziamento’ do currículo, em especial, da escola pública. No presente capítulo demonstraremos, ainda que de forma sintética e inicial, como esses elementos se articulam a partir da formulação de dinâmica curricular – *trato com o conhecimento, organização escolar e normatização*, com destaque ao aspecto do *trato com o conhecimento*, que envolve a *seleção*, a *organização* e a *sistematização lógica e metodológica do conhecimento*. (COLETIVO DE AUTORES, 1995). Esse movimento permitirá enriquecermos as elaborações acerca dos *princípios curriculares para o trato com o conhecimento* indicados pelo Coletivo de Autores (1992), vislumbrando contribuir com as reflexões acerca do currículo da escola básica.

Conforme explicamos na introdução e no capítulo 2 desta tese, tomamos como referência as formulações do Coletivo de Autores (1992), haja vista elas fornecerem-nos uma sistematização relevante acerca da dinâmica curricular, bem como, da sistematização lógica do conhecimento ao longo do processo de escolarização (Ciclos de Escolarização), indicando princípios curriculares para seleção e trato com o conhecimento. Conforme o Coletivo de Autores (1995), o currículo é “[...] o percurso do homem no seu processo de apreensão do conhecimento científico selecionado pela escola: seu projeto de escolarização.” (idem, p. 27), e se que materializa através da dinâmica curricular - *trato com o conhecimento; organização escolar e normatização* -, como sintetiza Micheli Ortega Escobar (1997):

A **organização do trabalho pedagógico** compreende, também, os processos da **seleção do conteúdo ou conhecimento**, objeto de estudo da série ou ciclo; da sua **organização ao longo dos graus**, séries e/ou ciclos de ensino e da **sistematização** - formação dos conceitos ou sistemas de generalizações conceituais -, que permite aos alunos apreender as regularidades e os nexos internos do conhecimento em questão. Na seleção do conhecimento precisam ser contempladas, também, as **possibilidades de distribuição dadas pela natureza do conhecimento** - distribuição que depende dos interesses da classe dominante -, não obstante estar esta sujeita às **condições dos alunos** para apreendê-lo e às **condições da escola** para torná-lo apreensível, a partir da organização das condições espaço-temporais e da **normatização escolares**. A **organização do conhecimento** ao longo das séries e/ou ciclos é dada pela forma em que escola promove a assimilação do conhecimento pelos alunos, forma essa resultante da vinculação de uma determinada teoria do conhecimento com uma determinada abordagem da psicologia cognitiva indicadas pela teoria pedagógica. A essência da fundamentação lógico-



psicológica da estrutura da disciplina determina a forma que um dado conhecimento assume em cada uma das diferentes séries e incide sobre a fixação do tempo necessário para os alunos aprendê-lo, considerando, ou não, suas diferenças individuais<sup>117</sup> (ESCOBAR, 1997, p.67 – grifos nossos).

O **processo de sistematização**, dirigido à **formação do pensamento científico** dos alunos, envolve, fundamentalmente, a forma de colocá-los em contato com o conhecimento, a forma de tratar as etapas constitutivas da generalização, desde a percepção direta ou representações do real - em que se encontram dados substanciais e não substanciais -, passando pela análise mental das relações e conexões desses conhecimentos, até a formação do conceito ou sistematização explicativa das diversas manifestações particulares, das qualidades e relações internas que nessa sistematização vêm a ser refletidas. A sistematização ou "sistemas de generalizações conceituais que proveem os traços distintivos, unívocos e precisos de umas ou outras classes gerais de objetos e situações", expõe DAVIDOV (1982), é a que permite a explicação das regularidades e dos nexos internos do conhecimento, em oposição à leitura da realidade através das "representações", quer dizer, das noções gerais sobre as coisas, as quais viabilizam, apenas, as explicações das características externas, daquelas que saltam à vista, mas não as explicações dos traços essenciais dos objetos, dos fenômenos (ESCOBAR, 1997, pp.67-68 – grifo nosso).

Além disto, na obra *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*, ao examinar a organização da escola capitalista, Luiz Carlos de Freitas (1995) explicita algumas categorias que modulam o trabalho pedagógico nesta escola, estabelecendo uma relação dialética entre si, a saber: *objetivos/avaliação de ensino, conteúdo/método de ensino*.

Objetivos e avaliação *são categorias que se opõem em sua unidade*. Os objetivos demarcam o momento final da objetivação/apropriação. A avaliação é um momento real, concreto e, com seus resultados, permite que o aluno se confronte com o momento final idealizado, antes, pelos objetivos. A avaliação incorpora os objetivos, aponta uma direção. Os objetivos, sem alguma forma de avaliação, permaneceriam sem nenhum correlato prático que permitisse verificar o estado concreto da objetivação. (FREITAS, 1995, p.95).

Freitas (1995) explica que no bojo da sociedade de classes, a escola incorpora objetivos necessários à manutenção da ordem dominante, como a preparação da mão obra necessária ao funcionamento da economia, por exemplo. Os procedimentos de avaliação, por sua vez, se encarregam de garantir o controle da consecução de tais funções. Quanto às categorias conteúdo/método, vale-se de Rosenthal e Straks (1960, p.199 apud FREITAS, 1995, p. 97) que afirmam não existir “[...] uma forma que não esteja embebida de conteúdo, que não organize o movimento e a atividade de um conteúdo, do mesmo modo que não existe um conteúdo que

---

<sup>117</sup> As formulações de Escobar (1997) baseiam-se na psicologia soviética. Certamente, a utilização do termo psicologia cognitiva deve-se ao fato da autora ter produzido sua tese num período (década de 1990) em que as traduções dos textos vinculados à psicologia histórico-cultural ainda eram bastante incipientes no Brasil. O mesmo consta-se no caso do Coletivo de Autores (1992).

não se expresse estruturalmente em determinada forma”. Sobre a questão do conteúdo/forma da escola, Freitas (1995, p.97) destaca três aspectos que identifica como cruciais: “[...] a ausência do *trabalho material* socialmente útil, como princípio educativo; a *fragmentação do conhecimento* na escola; e a *gestão* da escola.” A maneira como se organizam os tempos e espaços da escola são constituídos historicamente, dizendo do projeto de escolarização que se objetiva implementar. “Pode-se mesmo dizer que a escola institui seus espaços e tempos incorporando determinadas funções sociais, as quais organizam seu espaço e seu tempo a mando da organização social que a cerca.” (FREITAS, 2003, p.14).

O estudo de doutoramento de Juliana Pasqualini (2010) permite verificar, através do exame da prática de professoras na educação infantil, aquilo que Coletivo de Autores (1992), Freitas (1995) e Escobar (1997) apontam como sendo os fundamentos do trabalho educativo. Pasqualini (2010) explicita os termos que compõem um sistema de relações essenciais na prática do ensino na educação infantil como sendo - *crianças – conteúdo – recursos – condições – agente da prática* -, os quais se condicionam reciprocamente. Sobre esse sistema de relações sintetiza:

[...] analisar a relação entre **criança e conteúdo** – mediada por determinados **recursos** – implica considerar que essa relação acontece sob determinadas **condições**. [...] As crianças entram em relação com determinado conteúdo e esse processo se dá sob determinadas condições e é mediado por determinados recursos. As condições têm impacto sobre o comportamento das crianças e suas possibilidades de aprendizagem, mas definir as condições desejadas ou ideais implica compreender qual conteúdo se espera que as crianças aprendam por meio de quais recursos. **O ensino de determinado conteúdo exige que determinadas condições estejam postas, mas essa análise implica considerar quem são as crianças a quem se pretende ensinar esse conteúdo e quais recursos mediarão o processo de ensino-aprendizagem.** (PASQUALINI, 2010, p.73 – grifos nossos).

Ao tratar das relações entre criança-conteúdo, e do papel do professor na organização do que deverá ser ensinado, a que crianças, de que forma, e com quais recursos, Pasqualini (2010) explica que só será possível desempenhar com êxito tal tarefa se o professor dominar o conhecimento sobre a lógica interna do conteúdo que irá tratar e sobre o desenvolvimento do psiquismo infantil, conhecimento este que é de natureza necessariamente teórica<sup>118</sup>.

[...] o pensamento teórico apreende e reproduz as conexões internas do fenômeno, sua origem e desenvolvimento, fornecendo, assim, uma explicação – e não mera descrição. Apenas o conhecimento teórico, que explica a

<sup>118</sup> Esse conhecimento sobre a CRIANÇA orienta a seleção do CONTEÚDO de ensino pelo professor, na medida em que permite identificar e avaliar qual CONTEÚDO pode promover o desenvolvimento psíquico a cada momento (o que ensinar). Vale notar que a relação CRIANÇA-CONTEÚDO se apresenta ao professor não apenas no momento do planejamento de ensino – ela está presente também no momento da execução das atividades de ensino, durante as quais a professora realiza intervenções no sentido de promover e garantir a apropriação do conteúdo pelas diferentes crianças. (PASQUALINI, 2010, p.135).

realidade, poderia, de fato, instrumentalizar a reflexão sobre a prática, de modo que tal reflexão pudesse efetivamente superar a aparência do fenômeno e resultar em ações transformadoras, que atuem sobre a essência dos fenômenos. [...] Organizar as relações entre CRIANÇA(S) - CONTEÚDO por meio da atividade docente, de modo a promover o desenvolvimento intelectual [...] exige o domínio de instrumentos teóricos, que permitam à professora enxergar além da aparência empírica e captar a essência tanto do conteúdo quanto do percurso do desenvolvimento psíquico da criança, para que ambos possam estar de fato em relação. (PASQUALINI, 2010, p.145).

Por isso, ao discutirmos o currículo à luz da pedagogia histórico-crítica, não podemos perder de vista o problema da formação inicial e continuada de professores, bem como as questões referentes à carreira docente, condições de trabalho e remuneração, afinal, tais elementos tem rebatimento direto sobre a prática pedagógica que é desenvolvida no interior das escolas.

[...] para que o professor possa lançar as bases do pensamento teórico na criança, é preciso que ele mesmo tenha tido acesso a esse desenvolvimento. Para que ele possa promover o progressivo contato da criança com as objetivações genéricas para-si, é necessário que esse contato lhe tenha sido possibilitado em seu próprio processo de formação. [...] a natureza dessa prática social, em se assumindo como produto almejado o desenvolvimento da criança em suas máximas possibilidades, **exige do seu agente uma sólida formação teórica**. Isso porque as relações que precisam ser manejadas por esse profissional [...] encerram um alto grau de complexidade, o que torna o conhecimento empírico insuficiente para orientar a atividade do professor no interior dessa prática. A natureza do conhecimento que pode efetivamente instrumentalizar o professor no manejo dessas relações é essencialmente teórica, pois só o conhecimento teórico lhe permite enxergar além da aparência de seu próprio fazer, captando a essencialidade dessa prática social (PASQUALINI, 2010, p.201).

Como é possível verificar, as elaborações do Coletivo de Autores (1992), Freitas (1995), Escobar (1997) e Pasqualini (2010) complementam-se apontando num mesmo sentido – a escola deve orientar-se pela garantia do acesso ao conhecimento sistematizado pela classe trabalhadora, vislumbrando o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores em suas máximas possibilidades nas condições históricas atuais, (MARTINS, 2013a) -, afinal, a elevação da compreensão acerca da realidade é fundamental para transformá-la. Para que esse objetivo se cumpra, os aspectos que compõem a organização do trabalho pedagógico precisam ser pensados na sua totalidade.

O conceito de *trato com o conhecimento* (COLETIVO DE AUTORES, 1992), que diz respeito a como o professor organiza metodologicamente sua aula/o ensino, a forma como ele trabalha os conteúdos, é aprofundado por Escobar (1997) que o desdobra em *seleção do conhecimento; organização do conhecimento selecionado* ao longo dos anos (séries ou ciclos)

e *sistematização do conhecimento* (explicação das regularidades e dos nexos internos do conhecimento, os traços essenciais dos objetos e fenômenos) tendo em vista a formação do pensamento científico dos estudantes. Esta organização fundamenta-se numa dada teoria do conhecimento e teoria psicológica, (ESCOBAR, 1997). Tais processos estão sujeitos às *condições dos alunos* para apreendê-lo e às *condições da escola* para ensiná-lo, dependendo, portanto, de uma dada *organização escolar*, organização das condições espaço-temporais da escola.

A organização do trabalho pedagógico relaciona-se ainda à *normatização escolar* (COLETIVO DE AUTORES, 1992 e ESCOBAR, 1997), são leis, orientações, diretrizes, documentos nacionais, estaduais, municipais e da própria escola como o Projeto político pedagógico e o Regimento escolar que orientam o trabalho desenvolvido na escola, muitas vezes tem caráter obrigatório. O quadro seguinte sintetiza e possibilita-nos relacionar os componentes do trabalho pedagógico apontados pelo Coletivo de autores (1992), Freitas (1995) e Escobar (1997) nos quais nos baseamos.

Quadro 14 - Comparativo dos componentes do trabalho pedagógico

Coletivo de autores (1992)	Freitas (1995)	Escobar (1997)
<b>Dinâmica curricular</b>	<b>Org. do trabalho pedagógico</b>	<b>Org. do trabalho pedagógico</b>
Trato com o conhecimento (seleção, organização e sistematização do conhecimento)	Conteúdo/método Objetivo/avaliação	Seleção, organização e sistematização do conhecimento
Organização escolar	Tempo/espaço	Organização das condições espaço-temporais
Normatização		Normatização escolar

As contribuições destes estudos são fundamentais para pensarmos os elementos que compõem e definem o trabalho pedagógico que, em última instância, é o que materializa o currículo, especialmente, porque não admite que analisemos a questão curricular em si mesma, de forma isolada e autônoma, o que obedeceria a uma visão idealista do problema. Ao mesmo tempo reforçam a noção de currículo dinâmico, pautado no movimento do real, distanciando-nos tanto da concepção tradicional (currículo rol de disciplinas, engessado, estático, inalterável e definitivo), quanto da perspectiva pós-moderna multicultural, relativista (currículo fragmentado, construído permanentemente conforme interesses e necessidades cotidianas e utilitárias que vão surgindo a cada momento).

Como vimos, a *seleção* dos conhecimentos que serão tratados, bem como sua *organização e sistematização* no tempo e espaço pedagógico, exigem o conhecimento das leis gerais (universais) do desenvolvimento psíquico, as circunstâncias particulares de

desenvolvimento dos alunos e da lógica interna do conteúdo, o que nos remete as contribuições de Elizabeth Varjal (1991) e do Coletivo de Autores (1992) sobre a organização curricular em ciclos de escolarização.

[...] o currículo escolar organiza o pensamento do homem sobre o conhecimento científico e simultaneamente o instrumentaliza para o desenvolvimento de outros atributos que lhe permitem produzir e sistematizar o conhecimento, na instância da pesquisa, refletindo sobre o mesmo em determinado contexto histórico de forma a pensar a realidade social desenvolvendo uma determinada lógica. O desenvolvimento da capacidade de reflexão a partir de determinada lógica é mediado pela apropriação do conhecimento científico na escola permitindo ao aluno compreender-se enquanto sujeito social historicamente determinado. (VARJAL, 1991, p.32).

Em contraposição ao trato com o conhecimento fragmentado, estático, unilateral, linear, etapista, dentro dos princípios da lógica formal, Varjal (1991) e o Coletivo de Autores (1992) defendem um currículo pautado na lógica dialética<sup>119</sup>. Trata-se de outra forma de organizar o conhecimento no currículo tendo em vista favorecer o desenvolvimento da lógica dialética como instrumento do pensamento para apreensão e alteração da realidade. Neste sentido, aponta-se para princípios curriculares pautados na totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição.

A dinâmica curricular na perspectiva dialética favorece a formação do sujeito histórico à medida que lhe permite construir, por aproximações sucessivas, novas e diferentes referências sobre o real no seu pensamento. Permite-lhe, portanto, compreender como o conhecimento foi produzido historicamente pela humanidade e o seu papel na história dessa produção (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.34).

---

<sup>119</sup> Vale ressaltar que a lógica dialética supera por incorporação, e não por negação, a lógica formal. Faz-se necessário situar no tempo a crítica incisiva do Coletivo de Autores (1992) à lógica formal orientadora da concepção tradicional de currículo, vez que os autores travavam um embate ferrenho com a visão positivista, hegemônica na época, em especial, na área da Educação Física, na qual se localizam os autores. O confronto com a perspectiva da Educação Física escolar da aptidão física, do corpo biologizado pode ser conferida no excerto: “A perspectiva da Educação Física escolar, que tem como objeto de estudo o desenvolvimento da aptidão física do homem, tem contribuído historicamente para a defesa dos interesses da classe no poder, mantendo a estrutura da sociedade capitalista. Apoia-se nos fundamentos sociológicos, filosóficos, antropológicos, psicológicos e, enfaticamente, nos biológicos para educar o homem forte, ágil, apto, empreendedor, que disputa uma situação social privilegiada na sociedade competitiva de livre concorrência: a capitalista. Procura, através da educação, adaptar o homem à sociedade, alienando-o da sua condição de sujeito histórico, capaz de interferir na transformação da mesma. Recorre à filosofia liberal para a formação do caráter do indivíduo, valorizando a obediência, o respeito às normas e à hierarquia. Apoia-se na **pedagogia tradicional** influenciada pela **tendência biologicista** para adestrá-lo. Essas concepções e fundamentos informam um dado tratamento do conhecimento. Nessa linha de raciocínio pode-se constatar que o objetivo é desenvolver a aptidão física. O conhecimento que se pretende que o aluno apreenda é o exercício de atividades corporais que lhe permitam atingir o máximo rendimento de sua capacidade física.” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.36 – grifos nossos). Como apontamos na introdução, hoje nosso embate, se dá principalmente, com as concepções de cunho pós-moderno pautadas no irracionalismo e no relativismo, basta examinar os documentos oficiais no âmbito da educação. Sobre isto ver os estudos de Malanchen (2014).

Ao tratar do currículo nos Cadernos didáticos sobre educação do campo, Taffarel et.al. (2009) retoma a concepção de currículo desenvolvida no Coletivo de Autores (1995) aprofundando-a. Defende que o eixo articulador do conhecimento no currículo “[...] deve ser o **trabalho socialmente útil**, tendo a **história como matriz científica**, a **ontologia** como explicação do ser social e a **teleologia** como horizonte e perspectiva de outra forma de produzir e reproduzir as condições de existência.” (ibid., pp.185-186).

O currículo se concebe, portanto, como uma referência de organização do trabalho pedagógico, que dá direção política e pedagógica à formação comum, nacionalmente unificadora e relacionada ao padrão unitário de qualidade para as escolas e para o oferecimento de cursos, considerando as especificidades e particularidades do Brasil (TAFFAREL et.al., 2009, pp.185-186).

As elaborações de Martins (2009) retomadas por Pasqualini (2010) também trazem contribuições importantes que nos permitem avançar no exame da problemática acerca da *seleção, organização e sistematização* dos conhecimentos no tempo e espaço pedagógico, tendo em vista o desenvolvimento psíquico e a lógica interna do conteúdo. Em especial, no que diz respeito à imbricação entre os conhecimentos a serem transmitidos e as funções psicológicas a serem desenvolvidas. Sobre isto Pasqualini (2010) afirma:

A partir da perspectiva histórico-cultural, podemos concluir que não se trata, contudo, de uma imbricação casual ou fortuita, peculiar à educação infantil, mas algo que decorre da própria natureza do desenvolvimento psicológico humano. Em sua tese de doutorado, Eidt (2009) revela que, nessa perspectiva teórica, **a apropriação dos conhecimentos científicos e o desenvolvimento do pensamento humano** constituem uma **unidade dialética**. Isso significa que o desenvolvimento do pensamento e das demais funções psicológicas superiores não pode ser pensado como forma desvinculada de conteúdo, do mesmo modo que o ensino do conteúdo não pode ser pensado em si mesmo, como ilustra Martins (2009, p.96-97): “o ensino do conteúdo Formas Geométricas a uma criança não contém apenas a aprendizagem de uma propriedade matemática, pois ele também incide sobre os processos de percepção, atenção, memória, linguagem, etc.”. Assim, é a apropriação de conhecimentos pela criança por meio da aprendizagem que promove o desenvolvimento de seu pensamento e demais funções psicológicas superiores. Da mesma forma que a apropriação de instrumentos materiais exige da criança uma reorganização de suas operações motoras, a apropriação de conhecimentos provoca uma reorganização de suas operações mentais, contribuindo para a superação do funcionamento psíquico elementar e involuntário. De modo dialético, à medida que se desenvolvem suas funções psicológicas, criam-se novas possibilidades de apropriação de conhecimentos<sup>120</sup>. (PASQUALINI, 2010, p.156 – grifos nossos).

<sup>120</sup> “Vale notar que o desenvolvimento de funções psicológicas como a atenção e a percepção, entre outras, não se processa apenas em imbricação com o ensino de conhecimentos, mas é também promovido de modo intenso no processo de apropriação dos procedimentos sociais de ação e regras e combinados. Vigotski (1995) postulou que o traço essencial das operações psíquicas superiores é o domínio do próprio processo de comportamento, por meio da introdução de signos. Isso significa que, diferentemente do animal, o homem supera as relações imediatas com a estimulação do meio e intervém ativamente em sua relação com o entorno, modificando

A autora retoma a classificação realizada por Martins (2009) acerca da natureza dos conteúdos escolares na Educação Infantil, à qual afirma haver **conteúdos de formação operacional**, que têm influência direta na formação de novas habilidades, exercendo influência indireta na construção de conceitos, e **conteúdos de formação teórica**, que têm influência direta na formação de conceitos<sup>121</sup> e indireta no desenvolvimento de funções afetivo-cognitivas<sup>122</sup>, (MARTINS, 2009).

Concluindo a discussão sobre a problemática da heterogeneidade do CONTEÚDO na educação infantil, vimos, em síntese, que, em função das peculiaridades da faixa etária das CRIANÇAS, o professor desse segmento intervém simultaneamente sobre a **formação operacional e teórica** do aluno, promovendo a apropriação não apenas de conhecimentos, mas também de **procedimentos sociais de ação, habilidades de interação social e funções psicológicas superiores**. (PASQUALINI, 2010, p.160 – grifos nossos).

---

seu próprio comportamento e submetendo-o a seu poder. Podemos compreender, nesse sentido, que submeter sua conduta a uma regra construída pelo coletivo, contendo seus impulsos imediatos, ou ainda submeter seus movimentos e organizá-los em função de uma determinada finalidade (ação) são processos que, dialeticamente, exigem da criança um grau embrionário de auto-regulação da conduta e contribuem para seu desenvolvimento. Aprender as operações necessárias para o manejo do pincel e do pote de tinta, ou para amarrar o tênis, por exemplo, são aprendizagens que mobilizam e desenvolvem a percepção, a atenção, a memória, a motricidade e o pensamento da criança. Nesse processo, a criança estabelece finalidades para suas ações. Na medida em que tais ações são assimiladas e automatizadas, deixam de ser o alvo da consciência da criança e se transformam em condição para realização de outras ações, ou seja, convertem-se em operações que integram ações mais complexas, possibilitando a complexificação da estrutura da atividade da criança (LEONTIEV, 1978)” (PASQUALINI, 2010, pp.156-157).

<sup>121</sup> Vigotski (2001a apud PASQUALINI, 2010, p.158) explica que a criança pequena ainda não opera cognitivamente com verdadeiros conceitos, mas com equivalentes funcionais aos conceitos, entre eles os pré-conceitos ou pseudo-conceitos. O pensamento conceitual em sua plenitude somente será acessível na adolescência, em se garantindo as condições de educação necessárias a seu desenvolvimento.

<sup>122</sup> Pasqualini (2010) explica que “Duas considerações se fazem necessárias para que se possa compreender a proposição teórica da autora [refere-se a Martins]. A primeira é que a categorização apresentada cumpre uma função essencialmente organizativa do planejamento pedagógico, uma vez que na experiência escolar do aluno tais conteúdos operam articuladamente, em uma relação de mútua dependência. (MARTINS, 2009, p.97). Retomando a proposição de Eidt (2009) acerca da unidade dialética entre apropriação do conhecimento científico e o desenvolvimento do pensamento, podemos entender que, ao se ensinar conteúdos de formação teórica, o pólo prevalecente da relação é o conhecimento, ao passo que ao se ensinar conteúdos de formação operacional, o pólo prevalecente é o funcionamento psíquico. A assimilação de conteúdos teóricos possibilita e ao mesmo tempo provoca o desenvolvimento das funções psicológicas (entre elas o pensamento), mas não há identidade entre esses processos (por isso se afirma a influência indireta do primeiro sobre o segundo). Vigotski (2001a) revela, nesse sentido, que embora o desenvolvimento psíquico seja provocado e promovido pelo ensino, trata-se de um processo cuja lógica interna própria não coincide com a curva da aprendizagem. De outra parte, o desenvolvimento das funções psicológicas cria novas possibilidades de apropriação de conhecimentos (por isso se afirma sua influência indireta na formação de conceitos). [...] A segunda consideração refere-se à necessidade destacada pela autora de que as ações educativas contemplem os conteúdos de formação operacional e de formação teórica em consonância com os períodos do desenvolvimento da criança. Na perspectiva de Martins (2009), ao longo da primeira infância e idade pré-escolar há entre os dois âmbitos uma relação de proporcionalidade inversa, num **percurso que parte da total prevalência de conteúdos de formação operacional no momento do nascimento e caminha para a total prevalência de conteúdos de formação teórica no final da idade pré-escolar (6 anos)**. Isso significa que à medida que a criança caminha em seu processo de desenvolvimento, ampliam-se as possibilidades do trabalho com os conteúdos de formação teórica” (PASQUALINI, 2010, pp.159-160 – grifos nossos).

O destaque realizado pelas autoras acerca da natureza dos conteúdos escolares na educação infantil, que atuam tanto na formação teórica quanto na formação operacional, promovendo tanto a apropriação de conhecimentos quanto de procedimentos sociais de ação, habilidades de interação social e funções psicológicas superiores, nos levou a indagar se esta distinção de conteúdos segundo sua natureza (teórica e operacional) também não estaria presente em outros níveis de ensino, em especial, no que diz respeito à formação política e de novos valores. Afinal, como afirma Pasqualini (2010) apoiada em Vigotski, “[...] submeter sua conduta a uma regra construída pelo coletivo, contendo seus impulsos imediatos [...] são processos que, dialeticamente, exigem da criança um grau embrionário de auto-regulação da conduta e contribuem para seu desenvolvimento.” (PASQUALINI, 2010, p.156), o que se inicia na educação infantil. Na sociedade regida pelo capital, em que as relações são marcadas pelo individualismo e pela competição, e as relações são cada vez mais desumanas, não é raro que o desenvolvimento da auto-regulação da conduta fique prejudicado, que dirá o desenvolvimento da consciência política, a auto-organização e a formação de novos valores<sup>123</sup>.

Apontando neste sentido Pistrak (2003; 2009) aborda a questão da auto-organização. Na obra intitulada *Fundamentos da Escola do Trabalho*, escrita em 1924, o educador sistematiza sua experiência pedagógica na condução da Escola Lepechinsky, e no contato com outras escolas primárias de sua época, buscando traduzir para o plano da pedagogia escolar os ideais, as concepções, os princípios e os valores do processo revolucionário inicial na União Soviética. A questão central para Pistrak era: Como deve ser a escola que tem como tarefa histórica, contribuir de maneira significativa no processo de formação (construção) dos construtores do amanhã (FREITAS, 2009). Para tanto, examina a *Relação entre escola e trabalho*; a *Auto-organização dos estudantes*; e a *Organização do ensino através do sistema dos complexos*. Sobre a auto-organização (ou auto-direção) dos alunos, Pistrak (2003) afirma que é necessário que os estudantes desenvolvam as seguintes qualidades: 1) aptidão para trabalhar coletivamente (que só se adquire no trabalho coletivo, saber dirigir e ser dirigido, o que implica que todos ocupem tanto as funções de direção quanto as funções subordinadas); 2) aptidão para analisar

---

<sup>123</sup> Trata-se da dimensão ético-moral da formação, que para a pedagogia histórico-crítica desde a educação infantil deve “[...] promover o desenvolvimento da sociabilidade da criança no sentido da formação da atitude comunista. A expressão atitude comunista é empregada por Elkonin (1987) ao discutir a intervenção pedagógica no jogo de papéis, como síntese de um conjunto de valores que orientam a ação do indivíduo perante outras pessoas e perante as coisas. O pesquisador ilustra essa proposição afirmando que ao representar no jogo, por exemplo, um piloto de avião, a criança pode tanto reproduzir relações de subordinação e dominação perante mecânicos e outros membros da tripulação, quanto enfatizar relações marcadas pela camaradagem e pelo respeito. Cabe ao professor, segundo o autor, introduzir no jogo infantil uma nova atitude do homem perante o homem, dirigindo a atenção das crianças e tornando assim atrativos para elas aqueles aspectos da vida dos adultos que caracterizam a atitude comunista, ou seja, uma atitude marcada pelo respeito ao outro, pela cooperação, pelo senso de igualdade e pelo compromisso com a justiça e com o bem comum.” (PASQUALINI, 2015, p.208).



cada problema novo como organizador; e 3) Aptidão para criar as formas eficazes de organização (só será desenvolvida na medida em que os estudantes gozem de liberdade e iniciativa para todas as questões relativas a sua organização).

Ressaltamos que não há nas formulações de Pistrak nenhum elemento que autorize a interpretação dos processos denominados de auto-direção e auto-organização como processos de liberdade individual e/ou autonomia dos alunos na direção de sua aprendizagem, como preconizam as pedagogias não diretivas, do ‘aprender a aprender’, atribuindo aos alunos a responsabilidade pelo processo de aprendizagem e relegando-os a sua própria sorte. Pelo contrário, Pistrak (2003, p. 42) defendeu que a auto-organização deveria ser assumida como “[...] um trabalho sério, compreendendo obrigações e sérias responsabilidades.” Ao desenvolver as categorias de auto-direção e auto-organização, o educador soviético deixou claro que o processo de desenvolvimento da auto-direção é impensável sem que se desenvolva também a auto-organização, portanto, a questão coletiva. Assim, a auto-direção está para o sujeito, como a auto-organização está para o coletivo; ambas se realizam na unidade dialética. O sujeito só pode desenvolver sua capacidade de auto-direção à medida que as relações sócias travadas por ele permitem também o desenvolvimento da auto-organização.

Entendendo que a auto-direção e a auto-organização não estão postas, sendo necessárias ao pensarmos a formação do homem novo, a escola da transição que nas entranhas do capitalismo vislumbra a construção do socialismo, corroboramos com (TAFFAREL, et al., 2009) sobre a necessária formação de militantes culturais.

A nossa compreensão de formação humana não pode prescindir da luta por uma política cultural de formação. Isso no estágio atual das relações sociais capitalistas não acontecerá sem um profundo processo de organização política da classe trabalhadora e de luta pelas reivindicações históricas. Esse processo necessita de militantes, de quadros referenciados nos organismos, nas lutas e nas bandeiras históricas da classe trabalhadora. Diz respeito, portanto, à formação de homens e mulheres para a luta por uma educação emancipatória, que por sua vez não acontecerá sem mudanças significativas no padrão cultural acessado pela classe, na ampliação do padrão cultural dos trabalhadores. Isso será tarefa e obra da classe trabalhadora, única responsável pela sua emancipação. Os militantes culturais deverão, por isso, ser formados com profunda consciência de classe – formação política, em organizações revolucionárias com consistente base teórica e disposição para carregar até as últimas consequências o fardo do nosso tempo histórico. (TAFFAREL, et al., 2009, pp.45-46).

As bases para essa militância, a formação da consciência política, o cultivo de valores e atitudes comunistas precisam ser desenvolvidas, o que se faz, sobretudo, na atuação dos organismos da classe, mas deve ter início na escola, devendo ser incorporados ao currículo.

Neste sentido, ao propor a organização curricular em *Ciclos de Escolarização*, o Coletivo de Autores (1992) avança na elaboração de uma proposição sistematizada de currículo que aponta para uma outra lógica, contribuindo com a indicação de elementos que auxiliam na concretização da concepção curricular que vimos defendendo ao longo deste estudo. É importante ressaltar que não estamos nos referindo às propostas de progressão continuada, promoção automática ou programas de aceleração, implantados na educação brasileira no bojo das discussões acerca da reprovação e das propostas de implantação de políticas de não reprovação desde o início do século XX.<sup>124</sup> Defendemos a proposta dos ciclos (COLETIVO DE AUTORES, 1992), a partir da necessidade de vislumbrarmos o agrupamento dos conhecimentos num sistema lógico e coerente tendo em vista a elevação do padrão cultural da classe trabalhadora e o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores em suas máximas possibilidades nas condições históricas atuais. Como sinalizamos anteriormente, nos valemos de Taffarel et.al. (2009), pois os autores retomam as elaborações do Coletivo de Autores (1995) acerca do currículo atualizando e aprofundando-a em alguns pontos.

Nos ciclos de escolarização, os conteúdos são tratados simultaneamente, constituindo-se referências que vão se ampliando no pensamento do estudante de forma crescente, espiralada, na passagem de um ciclo para outro, desde a constatação de um ou vários dados da realidade, até sua interpretação, compreensão e explicação (TAFFAREL et.al., 2009, p.195).

São apontados quatro Ciclos de escolarização na educação básica, no primeiro ocorre a *Organização da identidade dos dados da realidade*; no segundo a *Iniciação à sistematização do conhecimento*; no terceiro a *Ampliação da sistematização do conhecimento*; e no quarto o *Aprofundamento da sistematização do conhecimento*.

Varjal (1991) explica que a proposta de agrupar os conteúdos em ciclos considera que os estudantes “[...] convivem com diferentes ciclos dependendo do(s) dado(s) que esteja(m) sendo tratado(s). Isso põe em questão a organização escolar sob a égide do princípio de seriação, bem como a normatização da sistemática de avaliação, sobretudo a utilização da média do

---

<sup>124</sup> Conforme Mainardes (2009) e Stremel (2012), no Brasil “[...] a organização da escolaridade em ciclos não é uma política recente. Os dados históricos evidenciam que as discussões acerca da reprovação e as propostas de implantação de políticas de não reprovação existem desde o início do século XX. Nos anos 1910/1920 houve a proposição da “aprovação em massa” e nos anos 1950 a implantação da “promoção automática” como estratégias de diminuir as altas taxas de reprovação ou mesmo eliminar a reprovação nos primeiros anos de escolaridade. [...] A expansão dessa política no país iniciou-se a partir da década de 1980, com a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização em São Paulo (1984) e, em seguida, em outras redes de ensino.” (STREMEL, 2012, p.02). Não se trata da progressão continuada que estamos falando, pautada na proposta de Ciclos de aprendizagem defendida por Philippe Perrenoud, que no livro intitulado *Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar*, aponta os ciclos como alternativa para enfrentar o fracasso escolar por meio da progressão das suas aprendizagens.

conhecimento<sup>125</sup>.” (VARJAL, 1991, p.35). O estudante passa por sucessivas aproximações no processo de apreensão do conhecimento (apropriação e objetivação), conforme explicita (TAFFAREL et. al., 2009):

a) O primeiro ciclo é o da **organização da identidade dos dados da realidade**. Nele, os dados da realidade aparecem e são identificados pelos estudantes de forma difusa, estão misturados, dispersos. A escola – e, especificamente, o professor –, através da nova abordagem pedagógica, confronta os estudantes com o fenômeno em estudo, em situações essencialmente práticas, para que eles identifiquem as particularidades, semelhanças, diferenças que se apresentam, buscando reconhecer e elaborar as primeiras categorias explicativas, que mais tarde se configurarão em conceitos sobre o objeto ou fenômeno. Neste ciclo, o estudante se encontra no momento da “experiência sensível”, em que prevalecem as experiências sensoriais na sua relação com o conhecimento. O estudante avança qualitativamente neste ciclo quando começa a categorizar os objetos, classificá-los e associá-los;

b) O segundo ciclo é o da **iniciação à sistematização do conhecimento**. O estudante vai adquirindo consciência de sua atividade mental, das suas possibilidades de organizar seu pensamento sobre os fenômenos ou objetos da realidade, confrontando os dados da realidade com as representações do seu pensamento sobre eles. Construir conceitos significa explicar uma determinada coisa, reconhecendo suas características fundamentais. Sempre com ajuda do professor, o estudante começa a estabelecer nexos, referências e relações complexas, construindo conceitos com maior rigor científico, quer dizer, conceitos que fixam os traços essenciais do objeto ou fenômeno e diferenciam esse objeto ou fenômeno dos outros que lhe são semelhantes. Por exemplo, como podemos compreender e explicar o que é a “água”? Um dos caminhos seria constatar o que há de comum entre os tipos de água que conhecemos: dos rios, dos mares, das lagoas, da chuva e outros. Logo, identificar as características próprias de cada estado em que ela se apresenta. Podemos também questionar por que são diferentes, ou o que permanece igual entre elas apesar das diferenças. Mas para isso é necessário nos valermos dos conhecimentos da física, da química, da biologia, da geografia e outros que permitirão elaborar conceitos cada vez mais complexos sobre o que é a água;

c) O terceiro ciclo é o da **ampliação da sistematização do conhecimento**. Neste ciclo o estudante amplia em seu pensamento as suas referências conceituais, tomando consciência da sua atividade teórica, ou seja, de que uma operação mental exige a reconstituição dessa mesma operação na sua imaginação para atingir a expressão discursiva da leitura teórica da realidade. Ele dará um salto qualitativo quando reorganiza a identificação dos dados da realidade através do pensamento teórico, propriedade da teoria;

d) O quarto ciclo é o de **aprofundamento da sistematização do conhecimento**. Nele, o estudante adquire uma relação especial com os fenômenos ou objetos, que lhe permite refletir sobre eles. O estudante começa a perceber que há propriedades comuns e regulares entre os objetos. Isso

---

<sup>125</sup> “A visão de totalidade dos dados da realidade que será desenvolvida no aluno, ao longo do seu processo de escolarização, permitir-lhe-á, também, constatar-la, interpretá-la, compreendê-la e explicá-la. Quando o aluno adquire a capacidade intelectual de explicar a realidade, ele já tem as condições objetivas para intervir nela, na perspectiva de sua transformação”, (VARJAL, 1991, p.35).

significa, por exemplo, que, para conhecer e explicar um fenômeno da realidade, tal como a “relação do homem com a água”, ele, além de constatar e organizar os dados sobre as propriedades dos diferentes tipos de água existentes e de conceituar a água, precisa saber como, através de quais atividades humanas, com quais técnicas e instrumentos e de posse de quais conhecimentos foi possível ao homem, durante sua história, se relacionar de diferentes formas com a água. Dessa relação resultaram os conhecimentos náuticos, da pesca, dos nados, do mergulho, dos animais marinhos, da geografia marinha, da física e outros. O estudante deverá saber onde buscar e como sistematizar o conhecimento teórico, ou seja, as explicações da forma em que os fenômenos se manifestam no real. Ele dá um salto qualitativo, quando estabelece as regularidades dos fenômenos. Neste ciclo o estudante tem contato com a regularidade científica, podendo, a partir dele, adquirir condições objetivas para ser produtor de conhecimento científico, quando submetido à atividade de pesquisa. (TAFFAREL et. al., 2009, pp.196-197).

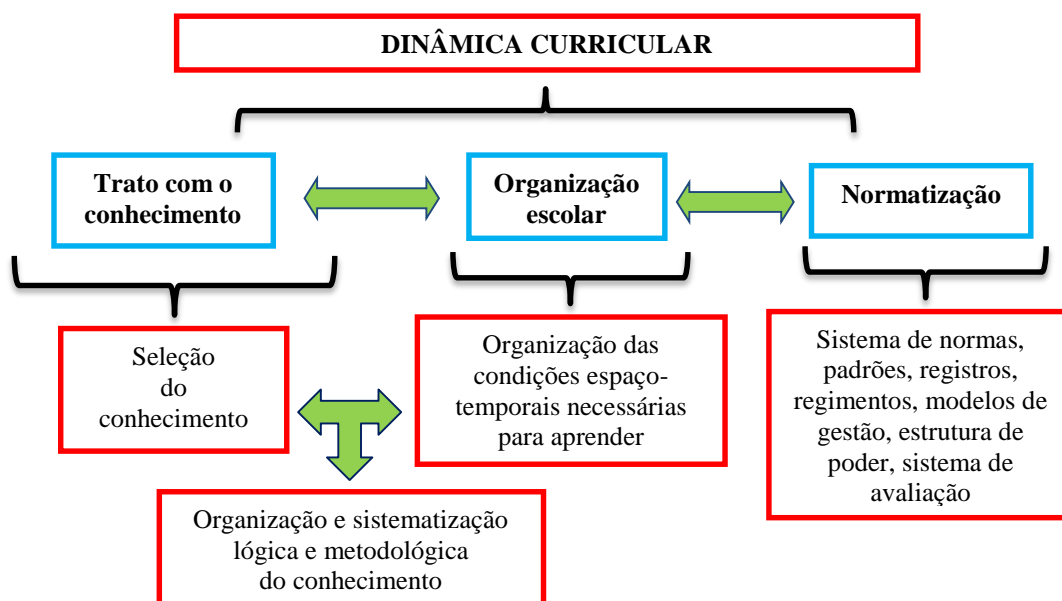
Os estudos desenvolvidos no campo da psicologia histórico-cultural são fundamentais para o aprofundamento e atualização do percurso do progresso formativo proposto de acordo com os Ciclos de escolarização que vimos defendendo. As contribuições acerca do desenvolvimento do psiquismo, os processos funcionais estudados por Martins (2013a), bem como as contribuições acerca do conceito de atividade-guia do desenvolvimento formulado por Leontiev e Elkonin, sendo desdobrada por Elkonin nas elaborações acerca da periodização do desenvolvimento humano (*comunicação emocional direta; atividade objetual manipulatória; jogo de papéis; atividade de estudo; comunicação íntima pessoal e atividade profissional/estudo*).<sup>126</sup>

Feito este destaque, na sequência apresentamos o quadro que ilustra a articulação dos elementos que compõem a concepção de dinâmica curricular: i) *trato com o conhecimento*, que se desdobra na seleção, organização e sistematização lógica e metodológica do conhecimento; ii) *organização escolar*, que diz respeito à organização das condições espaço-temporais necessárias para aprender e iii) *normatização*, que trata do sistema de normas, padrões, registros, regimentos, modelos de gestão, estrutura de poder e sistema de avaliação.

---

<sup>126</sup> Os limites das elaborações realizadas pelo Coletivo de Autores (1992) são datados. É necessário situar a obra historicamente, a qual foi desenvolvida num período em que o acesso aos textos da psicologia histórico-cultural era ainda mais limitado do que hoje.

Quadro 15 – Elementos da dinâmica curricular



À luz deste quadro, sem perder de vista as relações intrínsecas entre os elementos que compõem a dinâmica curricular, passemos à síntese das contribuições identificadas nas elaborações Saviani, iniciando pela *normatização*, passando pela *organização escolar* e, finalmente, chegando ao *trato com o conhecimento*.

#### 4.1. NORMATIZAÇÃO: SISTEMA DE NORMAS, PADRÕES, REGISTROS, REGIMENTOS, MODELOS DE GESTÃO, ESTRUTURA DE PODER, SISTEMA DE AVALIAÇÃO

Conforme expresso no quadro anterior, a noção de dinâmica curricular situa a discussão sobre o currículo no bojo de questões mais gerais como a organização escolar e o sistema de normas, modelos de gestão, estrutura de poder e sistema de avaliação do ensino. As elaborações de Dermeval Saviani também possuem esta característica de examinar os problemas educacionais não isolados em si mesmos, mas a partir de uma visão de totalidade. O autor auxilia-nos, portanto, a compreender a articulação existente desde o planejamento escolar até a política e estrutura educacional através, por exemplo, da problematização da inexistência de um Sistema Nacional de Educação no Brasil.

Como apresentamos no capítulo anterior, as formulações de Saviani, principalmente no campo da estrutura e política educacionais, contribuem para a discussão das questões vinculadas à normatização. O autor defende a implantação de um verdadeiro Sistema Nacional

de Educação (SNE) orientado por um Plano Nacional de Educação (PNE), apontando a necessidade de superação da descontinuidade nas iniciativas no âmbito da educação e na política educacional. Para isso a educação precisará ser assumida concretamente como prioridade social e política, o que perpassa, fundamentalmente, pelo investimento imediato e maciço na educação pública. (SAVIANI, 2007, p.6). Como “[...] conjunto unificado que articula todos os aspectos da educação no país inteiro, com normas comuns válidas para todo o território nacional e com procedimentos também comuns [...]”, o SNE visaria assegurar uma “[...] educação com o mesmo padrão de qualidade a toda a população do país.” (SAVIANI, 2014a, p.58).

Para tanto, o funcionamento do SNE deverá ser regulado pelo PNE, “[...] ao qual cabe, a partir do diagnóstico da situação em que o sistema opera, formular as diretrizes, definir as metas e indicar os meios pelos quais as metas serão atingidas no período de vigência do plano definido, pela nossa legislação, em dez anos.” (SAVIANI, 2014a, p.60). O “[...] plano educacional é exatamente o instrumento que visa introduzir racionalidade na prática educativa como condição para superar o espontaneísmo e as improvisações, que são o oposto da educação sistematizada e de sua organização na forma de sistema.” (SAVIANI, 2010, p.389).

Saviani deixa claro também que o SNE deve ter caráter público e sua instância normativa e deliberativa precisará ser “[...] exercida por um órgão determinado, que corresponde, hoje, ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Trata-se “[...] de um órgão de Estado e não de governo.”, devendo, pois, “[...] como ocorre com os poderes legislativo e judiciário, gozar de autonomia financeira e administrativa, não podendo ficar, como hoje ocorre, na dependência total do Executivo.” (SAVIANI, 2014a, p.62). Além disto, caberá ao SNE integrar e articular todos os níveis e modalidades de educação com todos os recursos e serviços que lhes correspondem, organizados e geridos, em regime de colaboração, por todos os entes federativos sob coordenação da União. A repartição das atribuições não implica exclusão da participação dos entes aos quais não cabe a responsabilidade direta pelo cumprimento daquela função. (SAVIANI, 2014a, p.65).

Assim, o sistema de normas, padrões, registros, regimentos, projeto político pedagógico, modelos de gestão, estrutura de poder, sistema de avaliação no âmbito dos estados, municípios, e no interior das escolas, devem guiar-se pelas orientações do Sistema Nacional de Educação, não podendo estar à mercê de mudanças de governos estaduais e municipais, ou de gestões escolares. Muito menos a serviço das parcerias público-privadas. Ao contrário, devem gozar de autonomia que permita haver continuidade nas ações, sendo avaliados e alterados tendo em vista a consecução do objetivo comum de *prover educação com o mesmo padrão de qualidade*

*a toda a população.* Vale ressaltar, que as orientações do PNE, que tem função de orientar e regular o SNE, elaborando as diretrizes e as metas educacionais para o período de vigência do plano e indicando os meios pelos quais as mesmas serão alcançadas, deverão ser construídas de baixo para cima garantindo a participação dos educadores que o concretizam.

Como não existe um conteúdo que não se expresse estruturalmente em determinada forma, nem uma forma que não esteja impregnada de conteúdo, (FREITAS, 1995), a organização dos tempos e espaços da escola, sua forma de gestão, expressos nos seus documentos norteadores (projeto político pedagógico, regimento escolar com as normas de funcionamento) não são definidos de maneira ingênua, mas sob égide das relações sociais burguesas, a fim de que cumpram a função de perpetuação da ordem do capital. Por isso, uma proposição histórico-crítica de currículo não pode furtar-se de apontar a necessidade de desenvolvermos novas formas de organização escolar, o que deve se expressar na normatização escolar através de seus documentos orientadores. A forma de gestão institucional também deverá expressar outra lógica, pautada na democracia, cooperação, autonomia, auto-organização e determinação dos profissionais e dos estudantes. No sentido do que aponta Pistrak (2003) é necessário que a normatização escolar estimule a auto-organização (ou autodireção) dos alunos, bem como da equipe escolar, prevendo tempo e espaço para reuniões, assembleias e grêmios estudantis, por exemplo.

Ao avaliar as primeiras tentativas de implementação da pedagogia histórico-crítica, Saviani (2005a) reforça nossa argumentação, destacando a importância que o modo como estão organizadas as escolas cumprem na viabilização ou não das transformações pretendidas pela teoria pedagógica. O autor destaca que mesmo as tentativas sérias de implementação da pedagogia histórico-crítica, conduzidas por equipes de secretarias de educação que buscavam compreender as características da teoria procurando implementá-la como um instrumento de transformação e elevação da qualidade do ensino público encontraram barreiras, mesmo que não por insuficiência da teoria ou insuficiente compreensão teórica por parte dos responsáveis por sua implantação:

Ocorre que as escolas estão organizadas de determinada maneira que corresponde a determinada concepção, ou seja, a determinada orientação teórica. Assim, quando se quer mudar o ensino guiando-se por outra teoria não basta formular o projeto pedagógico e difundir-lo junto ao corpo docente, aos alunos e, mesmo, a toda comunidade esperando que eles passem a se orientar por essa nova proposta. É preciso levar em conta a prática das escolas que, organizadas de acordo com a teoria anterior, opera como um determinante da própria consciência dos agentes opondo, portanto, uma resistência material à tentativa de transformação alimentada por uma nova teoria. A clareza desses problemas indica que a tentativa de orientar o trabalho pedagógico das escolas por uma nova teoria pedagógica deve vir associada à

luta pela mudança das condições de trabalho e de salário dos docentes, introduzindo-se a jornada de tempo integral de modo que, fixando-se os professores nas escolas, eles terão disponibilidade para elaborar o projeto pedagógico aprofundando sua fundamentação teórica e, além disso, efetuar as mudanças organizacionais requeridas e reorientar toda a estrutura curricular, assim como a relação professor-aluno no interior das salas de aula na direção dos novos objetivos preconizados pela concepção teórica adotada. (SAVIANI, 2005a, p.266)

Portanto, a implementação de um currículo na perspectiva histórico-crítica exige novas formas de organização do trabalho das equipes escolares, momentos para planejamento e avaliação individuais e coletivas, o que implica “[...] uma radical transformação no tratamento de questões da docência, com real investimento na sua valorização: formação, jornada, salário, condições de trabalho. (NEREIDE SAVIANI, 2012, p.56). Trata-se, de associar a nova teoria pedagógica a luta pela mudança das condições de trabalho e de salário dos docentes, luta pela jornada de tempo integral (com carga horária em uma única escola, com metade das horas em sala de aula e a outra metade para atividades de estudo, planejamento, trabalho no projeto pedagógico da escola, etc) para que se tenha condições objetivas para reorientar a estrutura curricular; a relação professor-aluno; a qualidade do ensino, conforme aponta Saviani (2005a). Consequentemente, tal organização estaria prevista e expressa na normatização e organização das escolas.

#### 4.2. ORGANIZAÇÃO ESCOLAR: ORGANIZAÇÃO DAS CONDIÇÕES ESPAÇO-TEMPORAIS NECESSÁRIAS PARA APRENDER

Dando continuidade a discussão iniciada no tópico anterior, a organização escolar relaciona-se ao trato dado ao conhecimento, à sua organização e sistematização lógica e metodológica ao longo do tempo e espaço. Embora não tenhamos identificado menção direta à organização escolar nos textos de Saviani analisados neste estudo<sup>127</sup>, sendo esta uma problemática a ser investigada em estudos posteriores no campo da pedagogia histórico-crítica, ressaltamos que o autor aponta preceitos gerais para a organização pedagógica. Afirma que é o modo como está organizada a sociedade atual a referência para a organização dos níveis de ensino, (SAVIANI, 2007f, p.160), devendo a organização pedagógica tomar como referência o conceito de trabalho como princípio educativo, (SAVIANI, 2010; 2014).

---

<sup>127</sup> É primordial ressaltar que Dermeval Saviani não é um especialista em currículo, portanto ele não se propôs a desenvolver uma teoria do currículo. Destarte, as lacunas identificadas por esta tese não são lacunas de Dermeval Saviani ou de sua obra, mas lacunas nos estudos sobre currículo no campo marxista.



Neste sentido, baseado no conceito de Politecnicia, Saviani (2005a) aponta como eixo de referência para o delineamento curricular ao longo dos níveis de ensino - *o enfrentamento das contradições do sistema capitalista* -, de modo que: a **educação fundamental** deveria permitir a superação da contradição entre *o homem e a sociedade*; a **educação de nível médio** a contradição entre *o homem e o trabalho*, e o **ensino superior**, por sua vez, caberia enfrentar a contradição entre *o homem e a cultura*. Tal proposição será retomada de forma pormenorizada mais adiante, quando tratarmos dos princípios metodológicos para o trato com o conhecimento.

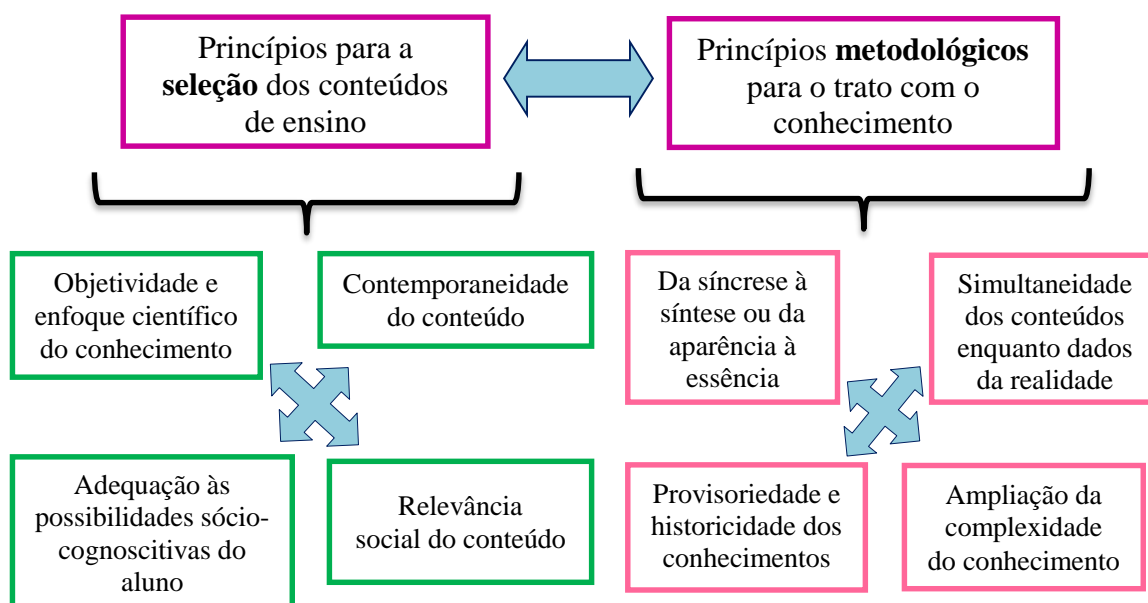
Além disso, se é verdade que devemos buscar “[...] na cultura produzida pelos seres humanos, o que há de mais rico, o que existe de mais desenvolvido para transmitir às novas gerações”, (MALANCHEN, 2014, p.124), isto implicando na socialização do saber sistematizado pela escola; também é verdade que precisamos recuperar o que há de mais desenvolvido do ponto de vista das relações humanas, suas formas de organização, garantindo seu acesso às novas gerações. Afinal, a formação do homem novo, da consciência política precisam ser desenvolvidas também através do cultivo de valores e atitudes comunistas para que a escola passe de correia de transmissão da ideologia burguesa, reproduzindo as estruturas existentes, (SNYDERS, 2005), para terreno de luta onde florescem as forças do progresso, a possibilidade de libertação que ameaça a ordem estabelecida.

#### 4.3. TRATO COM O CONHECIMENTO: PRINCÍPIOS CURRICULARES PARA A SELEÇÃO E TRATAMENTO DOS CONTEÚDOS

O Coletivo de Autores (1992) contribui com a indicação de *princípios curriculares no trato com o conhecimento*, apontando princípios de *seleção do conteúdo* de ensino, “[...] que remetem à necessidade de organizá-lo e sistematizá-lo fundamentado em alguns princípios metodológicos, vinculados à *forma como serão tratados* no currículo, bem como à *lógica com que serão apresentados aos alunos*.” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.31). Como **princípios para a seleção dos conteúdos** de ensino os autores apontam: *relevância social do conteúdo; contemporaneidade do conteúdo e adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas do aluno*. Quanto aos **princípios metodológicos** para o trato com o conhecimento, indicam: *confronto e contraposição de saberes; simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade; espiralidade da incorporação das referências do pensamento e provisoriade dos conhecimentos*. Vale salientar, que embora a título de exposição, tratemos de cada um dos princípios separadamente, os mesmos se articulam reciprocamente devendo ser considerados em conjunto no processo de definição dos currículos escolares.

A análise das formulações de Saviani à luz dos princípios mencionados apontou como necessidade o acréscimo do princípio *objetividade e enfoque científico do conhecimento* aos princípios de seleção do conhecimento enunciados pelo Coletivo de Autores (1992). Isto porque, embora o princípio de *relevância social do conteúdo* aponte não ser qualquer tipo de conhecimento que deve ser tratado na escola, em tempos de relativismo cultural e subjugo do conhecimento objetivo e sistematizado é necessário reforçar a necessidade de se considerar como critério a objetividade do conhecimento ao se deliberar sobre o que entra e o que fica de fora dos currículos escolares, bem como a abordagem científica dos conhecimentos que serão selecionados. Além disto, a fim de tornar mais precisa a sua compreensão, renomeamos o princípio *espiralidade da incorporação das referências do pensamento para ampliação da complexidade do conhecimento*. Já o princípio *confronto e contraposição de saberes* foi renomeado por *da síntese à síntese ou da aparência à essência*. Além disto, incluímos o termo *historicidade* ao princípio metodológico da *provisoriedade dos conhecimentos*. O quadro abaixo ilustra o resultado a que chegamos após as referidas alterações.

Quadro 16 – Princípios curriculares no trato com o conhecimento



Sigamos com a exposição da síntese a que chegamos a partir da análise das contribuições identificadas na produção de Dermeval Saviani para pensarmos os princípios curriculares no trato com o conhecimento, iniciando pelos princípios para a seleção do conhecimento.

### 4.3.1. Seleção do conhecimento

A problematização da realidade pelo professor como parte do método da prática pedagógica é fundamental no processo de seleção do conhecimento, não devendo se dar de maneira aleatória, mas com base no que é necessário ao ser humano conhecer para enfrentar os problemas que a realidade apresenta, (SAVIANI, 2004a, p.39). As necessidades humanas se colocam a partir do lugar de classe que se ocupa, por isso interessa à burguesia que seus filhos se apropriem do patrimônio cultural desenvolvido pela humanidade, assim como é necessário para a manutenção de sua dominação de classe limitar o acesso dos filhos da classe trabalhadora a esse patrimônio.

Portanto, a seleção do conhecimento que se vincula à definição dos objetivos de ensino, implica definir *prioridades* (distinguir o que é principal do que é secundário), o que é ditado “[...] pelas condições da situação existencial concreta em que vive o homem.” (SAVIANI, 2004a, p.39). Nesta perspectiva, se, no que tange à educação, os conhecimentos historicamente produzidos,

[...] não interessam por si mesmos e se o conjunto dos saberes mobilizados pelo educador se articulam em função do objetivo propriamente pedagógico que se liga ao desenvolvimento do educando, então não são os saberes, enquanto tais, que determinam a construção dos currículos escolares. Ao contrário disso, **são os objetivos educativos que determinam a seleção dos saberes que deverão compor a organização dos currículos.** (SAVIANI, 2009, pp.13 – grifos nossos).

Assim, torna-se necessário atentar para o tipo de conhecimento que deve ser tratado na escola. Malanchen (2014) contribui neste sentido ao se debruçar sobre o processo de produção da cultura, bem como de elaboração da ciência, filosofia e arte.

A gênese histórica da ciência tem suas raízes no fato de que o ser humano para dominar a natureza precisou ampliar e aprofundar seus conhecimentos. Com o desenvolvimento histórico, o conhecimento da natureza foi se distanciando das necessidades imediatas do cotidiano e também das formas de captação do real diretamente dependentes dos cinco sentidos humanos. [...] Conforme Marx “toda ciência seria supérflua se a forma de manifestação [a aparência] e a essência das coisas coincidissem imediatamente” (MARX, 1985, p.271), ou seja, por meio da ciência, buscamos compreender os fenômenos para além da aparência, do contato imediato com a realidade. Os antagonismos e as transformações presentes em cada modo de produção, assim como de um modo para outro, são transferidos para um conjunto de conceitos científicos organizados pelo ser humano. Assim será transposto para um modo de como o ser humano explica racionalmente o mundo, na busca de superar a ilusão, o desconhecido, o imediato, na busca de compreender de maneira fundamentada as leis gerais que regem os fenômenos. A ciência, desse modo, define-se como uma tentativa do homem de compreender e explicar de maneira racional a natureza, com o objetivo de formar leis, que contribuam para a atuação humana, e que sanem suas necessidades. (MALANCHEN, 2014, p.140).

Arelado ao conhecimento científico está o conhecimento filosófico, que é produto da reflexão humana (a busca de explicações) sobre os problemas que homem enfrenta no transcurso de sua existência, (SAVIANI, 2004a). Além do conhecimento científico e filosófico, há o conhecimento artístico/estético, conforme destaca Malanchen (2014):

A arte é, tal como a ciência e a filosofia, uma forma pela qual o ser humano busca refletir a realidade da qual faz parte. E também como a ciência e a filosofia, a arte busca construir uma imagem da realidade que ultrapasse o imediatismo da vida cotidiana. No texto “O Marxismo e a Questão dos Conteúdos Escolares”, Duarte et al (2012), apoiando-se nos estudos de Georg Lukács e Lev Vigotski, mostram que o pensamento cotidiano, a ciência e a arte têm em comum o fato de serem formas pelas quais a mente humana procura refletir a realidade, mas se diferenciam pelo tipo de reflexo mental produzido: O reflexo artístico da realidade volta-se exatamente para o mundo dos seres humanos, das relações humanas e da sensibilidade humana. Nesse sentido a arte é antropomórfica. Mas não se trata de um antropomorfismo fetichista como os que existem no pensamento cotidiano e no reflexo religioso. Trata-se de um antropomorfismo que mostra a realidade social como obra humana. (Idem, p. 8). (MALANCHEN, 2014, p.143).

Destarte, a escola precisa garantir a socialização dos conhecimentos **científicos, filosóficos e artísticos**, devendo permitir a superação do conhecimento espontâneo pelo **conhecimento elaborado**; do saber fragmentado pelo **saber sistematizado**; da cultura popular pela **cultura erudita**. (SAVIANI, 2008a). Outrossim, se é a partir do saber sistematizado que deve estruturar-se o currículo da escola básica, e se este saber pertence à cultura letrada, “daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a **ler e escrever**. Além disso, é preciso também conhecer **a linguagem dos números**, da natureza e da sociedade. (SAVIANI, 2008a, p.16 – grifos nossos).

Isto porque, se a definição dos objetivos de ensino vincula-se à condição existencial dos sujeitos aos quais ele se destina, o lugar de classe ocupado pelos trabalhadores, na sua condição de expropriados da riqueza material e espiritual, define como necessário a elevação do padrão cultural da classe trabalhadora para que ela possa compreender a realidade e transformá-la. Pautado nisto, Saviani explicita, ao passo que justifica, os demais **componentes curriculares da escola básica**:

O currículo da escola elementar envolve o conhecimento da natureza porque se o homem, para existir, tem de adaptar a natureza a si, é preciso conhecê-la. Progressivamente, ele vai desenvolvendo formas de identificar como a natureza está constituída, como se comporta, ou, em outros termos, que leis regem a existência e a vida da natureza. Assim, as **ciências naturais** compõem um bloco do currículo da escola elementar. Porém, uma vez que, ao produzir a sua existência transformando a natureza, os homens também travam relações entre si e estabelecem normas de convivência, surge a necessidade de se conhecer como os homens se relacionam entre si, quais as normas de

convivência que estabelecem, ou seja, como as formas de sociedade se constituem. Surge, então, a necessidade de um outro bloco do currículo da escola elementar que se poderia denominar **ciências sociais**, em contraposição ao de ciências naturais. No currículo tradicional da escola elementar, o bloco das ciências sociais traduziu-se nas disciplinas história e geografia. A história trata de como os homens se desenvolveram ao longo do tempo e das formas de sociedade constituídas; a geografia, por sua vez, estuda a ocupação do espaço terrestre pelos homens e as formas como eles se distribuem nesse espaço. (SAVIANI, 2003b, p.135- grifos nossos).

Se considerarmos, além desse aspecto que se refere à educação intelectual, o aspecto do desenvolvimento corporal e emocional<sup>128</sup>, o currículo propriamente dito em sua referência clássica envolveria, além dos mencionados estudos da **língua escrita**, da **matemática** e das **ciências da natureza e sociedade**, a **educação física e a educação artística**. (SAVIANI, 2010d, p.28 – grifos nossos).

Saviani destaca que esses são elementos instrumentais para a inserção efetiva na sociedade, para se entender o lugar de classe que se ocupa, ou seja, “[...] constituem pré-requisitos para compreender o mundo em que se vive, inclusive para entender a própria incorporação, pelo trabalho, dos conhecimentos científicos no âmbito da vida e da sociedade.” (SAVIANI, 2003b, p.136). Ora, é sobre a base da questão da **socialização dos meios de produção** que consideramos fundamental a **socialização do saber elaborado**. Isso porque o **saber produzido socialmente é uma força produtiva**, é um meio de produção. Na sociedade capitalista, a tendência é torná-lo propriedade exclusiva da classe dominante. Não se pode levar essa tendência às últimas consequências porque isso entraria em contradição com os próprios interesses do capital. (SAVIANI, 2008a, pp.76-77).

Diante do exposto, examinemos como estas indicações podem se desdobram nos princípios curriculares para a seleção dos conteúdos de ensino.

#### 4.3.2. Princípios curriculares para a seleção dos conteúdos de ensino

São quatro os princípios para a seleção dos conteúdos de ensino que serão abordados na sequência, a saber: 1) *Relevância social do conteúdo*; 2) *Contemporaneidade do conteúdo*; 3) *Adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas do aluno* e 4) *Objetividade e enfoque científico do conhecimento*.

---

<sup>128</sup> Como salientamos no capítulo anterior, as formulações que vem sendo empreitadas no campo da pedagogia histórico-crítica, incorporando as contribuições da psicologia histórico-cultural demonstram que o desenvolvimento intelectual não se separa do corporal e emocional. (ver nota de rodapé 115).

## 1- Relevância social do conteúdo

Sobre este princípio, o Coletivo de Autores (1992) explica que o conteúdo a ser tratado “[...] deverá estar vinculado à explicação da realidade social concreta e oferecer subsídios para a compreensão dos determinantes sócio-históricos do aluno, particularmente a sua condição de classe social.” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.31).

Complementamos com Saviani, que sendo o saber um meio de produção, sua apropriação contraria a lógica do capital baseada na propriedade privada dos meios de produção. Em contrapartida, se os trabalhadores não possuírem algum tipo de saber, eles poderão inviabilizar a produção, o que é uma contradição inerente ao capitalismo, (SAVIANI, 2005a). Por isso defendemos que o conhecimento sistematizado seja apropriado pelos trabalhadores na escola, pois esse conhecimento pode se converter em força material incorporada ao trabalho socialmente produtivo permitindo o domínio no sentido de apropriação do conhecimento acerca das relações sociais de produção. (SAVIANI, 2003b). Uma vez que a restrição do acesso à cultura erudita conferirá, àqueles que dela se apropriam, uma situação de privilégio (já que o aspecto popular não lhe é estranho), esta deve ser apropriada pelos membros da população marginalizados da cultura letrada para que não seja uma potência estranha que os desarma e domina: assim, dominar o que os dominantes dominam permite aos dominados se libertar da dominação. (SAVIANI, 2009a).

Neste sentido, a “[...] organização curricular dos vários níveis e modalidades de ensino [...] deverá tomar como referência a forma de organização da sociedade atual, assegurando sua plena compreensão por parte de todos os educandos.” (SAVIANI, 2010a, p.32). A noção de **clássico** orienta a definição dos currículos escolares, fornecendo “[...] um critério para se distinguir, na educação, o que é principal do que é secundário; o essencial, do acessório; o que é duradouro do que é efêmero; o que indica tendências estruturais daquilo que se reduz à esfera conjuntural.” (SAVIANI, 2010d, pp.27-28).

[...] clássico é aquilo que resistiu ao tempo, tendo uma validade que extrapola o momento em que foi formulado. Define-se, pois, pelas noções de permanência e referência. Uma vez que, mesmo nascendo em determinadas conjunturas históricas, capta questões nucleares que dizem respeito à própria identidade do homem como um ser que se desenvolve historicamente, o clássico permanece como referência para as gerações seguintes que se empenham em se apropriar das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo. (SAVIANI, 2010c, p.431 e SAVIANI, 2010d, p.16).

Como apontamos no capítulo anterior, a noção de clássico é um importante critério para guiar a seleção dos conhecimentos artísticos, filosóficos e científicos a serem tratados na escola.

Trata-se de priorizar os conhecimentos que carregam a universalidade humana. Em outras palavras, referimo-nos aos conhecimentos que possibilitam a relação entre os seres humanos e a totalidade da cultura humana, servindo de referência para que as novas gerações se apropriem do que foi produzido ao longo da história da humanidade. O clássico, portanto, não coincide com o tradicional, arcaico ou antigo, tanto que complementa o princípio que abordaremos na sequência, o da *contemporaneidade do conteúdo*.

## 2 - Contemporaneidade do conteúdo

Conforme o Coletivo de Autores (1992), a seleção dos conteúdos deve garantir aos estudantes o acesso ao conhecimento “[...] do que de mais moderno existe no mundo contemporâneo mantendo-o informado dos acontecimentos nacionais e internacionais, bem como do avanço da ciência e da técnica. O conteúdo contemporâneo liga-se também ao que é considerado clássico.” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.31).

Esta discussão pode ser adensada a partir do apontamento realizado por Saviani (2010a) acerca da necessidade de confrontarmos o paradoxo da ideia de uma sociedade do conhecimento, que decreta a falência da ciência como forma mais avançada de conhecimento, reafirmando o conhecimento científico na atualidade, enquanto instrumento construído pelo ser humano para lhe possibilitar a apreensão cognitiva do mundo objetivo. O autor defende que é necessário romper com a lógica em que a função ideológica se sobrepõe a função gnosiológica. (SAVIANI, 2010a).

Além disto, chama atenção para a disseminação dos meios de comunicação de massa como um dado que a escola não pode ignorar, haja visto o peso que os mesmos ocupam nas vidas das crianças e jovens, cumprindo à escola considerar essa realidade “[...] e procurar responder essas necessidades de diferentes maneiras, seja em termos de se adequar a essa nova situação, seja em termos de incorporar alguns desses instrumentos no seu próprio processo de trabalho.” (SAVIANI, 1997, p.76). Contudo, Saviani (2010) ressalta que não basta tornar tais meios acessíveis pela disseminação dos aparelhos, por exemplo, mais que isso

[...] é preciso garantir não apenas o domínio técnico-operativo dessas tecnologias, mas a compreensão dos princípios científicos e dos processos que as tornaram possíveis. Nas condições atuais, não é mais suficiente alertar contra os perigos da racionalidade técnica advogando-se uma formação centrada numa cultura de base humanística voltada para filosofia, literatura, artes e ciências humanas à revelia do desenvolvimento das chamadas ‘ciências duras’. É preciso operar um giro da formação na direção de uma cultura de base científica que articule, de forma unificada, num complexo compreensivo, as ciências humano-naturais que estão modificando profundamente as formas

de vida, passando-as pelo crivo da reflexão filosófica e da expressão artística e literária. (SAVIANI, 2010a, pp.32-33).

Como fica evidente a partir do excerto anterior, não basta garantir aos trabalhadores o acesso aos aparatos tecnológicos, restringindo-os aos limites do uso, o que se dá a partir de um saber prático-operacional dos mesmos. É necessário que nos apropriemos dos conhecimentos científicos e dos processos que permitem produzir tal riqueza.

### **3 - Adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas do aluno**

Sobre este princípio, o Coletivo de Autores (1992) afirma que “Há de se ter, no momento da seleção, competência para adequar o conteúdo à capacidade cognitiva e à prática social do aluno, ao seu próprio conhecimento e às suas possibilidades enquanto sujeito histórico.” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.31).

Ao abordar a questão dos saberes do ponto de vista da forma “sofia” e da forma “episteme”, Saviani (2009a) esclarece que estas formas atravessam, indistintamente, os diferentes tipos de saber, ainda que com ênfases diferenciadas. As atitudes, à medida que se configuram como saber, implicam necessariamente certo grau de sistematização assim como a experiência de vida tem um peso que não pode ser desconsiderado na forma como se constroem os saberes específicos. (SAVIANI, 2009a). Nesta perspectiva, “[...] o **currículo escolar** deve dispor, de forma que viabilize a sua assimilação pelos alunos, o conjunto de objetivações humanas [...]”. O professor, por sua vez, “[...] ao lidar com o aluno concreto, precisará ter o domínio dessas objetivações para realizar aquela colaboração original do adulto para com a criança de que falava Vigotski.” (SAVIANI, 2003a, p.49). Isso significa dosar e sequenciar os conteúdos ao longo do tempo-espaco tendo em vista atuar na zona de desenvolvimento iminente do aluno, considerando suas possibilidades e necessidades enquanto sujeito histórico<sup>129</sup>.

---

<sup>129</sup> Baseada na formulação de Vigotski sobre zona de desenvolvimento iminente, Facci (2004) argumenta a importância da instrução no processo de desenvolvimento, retoma os apontamentos de Davidov e Kostiuk: “Davidov (1988) enfatiza a necessidade de a educação ser guiada pelo princípio do desenvolvimento, isto é, que haja uma sistematização da educação de forma que esta possa dirigir regularmente os ritmos e o conteúdo do desenvolvimento por meio de ações que exercem influência sobre este. Dessa forma, o ensino deve realmente promover o desenvolvimento e criar nas crianças as condições e premissas do desenvolvimento psíquico. Neste processo, o professor tem papel destacado como mediador entre o aluno e o conhecimento, cabendo a ele intervir na zona de desenvolvimento próximo dos alunos, conduzindo a prática pedagógica. Portanto os educadores, de uma forma geral, precisam estar atentos às peculiaridades do desenvolvimento psíquico em diferentes etapas evolutivas, para que possam estabelecer estratégias que favoreçam a apropriação do conhecimento científico. Neste sentido, Kostiuk (1991) ressalta que é necessário que o professor tenha clareza de como o ensino influi sobre o desenvolvimento intelectual e das características psicológicas dos alunos, e que se estudem maneiras de valorizar a eficácia dos diversos métodos de ensino no desenvolvimento do pensamento, da memória e de outros processos mentais.” (FACCI, 2004, p.78).



É neste 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 ele corresponde diretamente aos interesses do aluno concreto, pois enquanto síntese das relações sociais, o aluno está situado numa sociedade que põe a exigência do domínio deste tipo de conhecimento. (SAVIANI, 2006, p.45)

O currículo deve considerar, portanto, o aluno concreto e não o aluno empírico. Como apontam os estudos no campo da psicologia histórico-cultural, isso significa que há que se tratar o conhecimento tendo em vista o desenvolvimento do aluno, o que se faz incidindo sobre a zona de desenvolvimento iminente<sup>130</sup>. Isso se traduz na afirmação de Vigotski (1988) de que o bom ensino é aquele que antecede o desenvolvimento. Do mesmo modo que é improdutivo o ensino que exige o que está além dos limites da zona de desenvolvimento iminente.

Trata-se do entendimento de que as possibilidades de aprender dos sujeitos são socialmente produzidas. Os estudos no campo da psicologia histórico-cultural reforçam tal assertiva demonstrando que as mudanças na vida material ao longo da história produzem mudanças na consciência e no comportamento humano. Baseada em Shuare (1990) Facci (2004) explica que existe “[...] um desenvolvimento histórico dos fenômenos psíquicos e estes mantêm uma relação de dependência essencial com respeito à vida e à atividade social.” (ibid., p.65). Deste modo, “[...] o traço fundamental do psiquismo humano é que este se desenvolve por meio da atividade social, a qual, por sua vez, tem como traço principal a mediação por meio

---

<sup>130</sup> Zoia Prestes (2010) ajusta contas com a utilização dos termos zona de desenvolvimento proximal ou imediata, questiona estas traduções defendendo que o termo mais fiel ao conceito desenvolvido por Vigotski é *zona de desenvolvimento iminente*. Explica que para Vigotski, a zona de desenvolvimento iminente não tem a ver com o processo de aquisição ou assimilação, e sim com é a revelação das funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de amadurecimento; são as funções que amadurecerão amanhã, que estão em estado embrionário, funções que podem ser denominadas não de frutos do desenvolvimento, mas de brotos do desenvolvimento. (PRESTES, 2010, p.164). Nas palavras de Vigotski: “Pesquisas permitiram aos pedólogos pensar que, no mínimo, deve-se verificar o duplo nível do desenvolvimento infantil, ou seja: primeiramente, o nível de desenvolvimento atual da criança, isto é, o que, hoje, já está amadurecido e, em segundo lugar, a zona de seu desenvolvimento iminente, ou seja, os processos que, no curso do desenvolvimento das mesmas funções, ainda não estão amadurecidos, mas já se encontram a caminho, já começam a brotar; amanhã, trarão frutos; amanhã, passarão para o nível de desenvolvimento atual. Pesquisas mostram que o nível de desenvolvimento da criança define-se, pelo menos, por essas duas grandezas e que o indicador da zona de desenvolvimento iminente é a diferença entre esta zona e o nível de desenvolvimento atual. Essa diferença revela-se num grau muito significativo em relação ao processo de desenvolvimento de crianças com retardo mental e ao de crianças normais. A zona de desenvolvimento iminente em cada uma delas é diferente. Crianças de diferentes idades possuem diferentes zonas de desenvolvimento. Assim, por exemplo, uma pesquisa mostrou que, numa criança de 5 anos, a zona de desenvolvimento iminente equivale a dois anos, ou seja, as funções, que na criança de 5 anos, encontram-se em fase embrionária, amadurecem aos 7 anos. Uma criança de 7 anos possui uma zona de desenvolvimento iminente inferior. Dessa forma, uma ou outra grandeza da zona de desenvolvimento iminente é própria de etapas diferentes do desenvolvimento da criança.” (VIGOTSKI, 2004, 485 apud PRESTES, 2010, pp.173-174).

de instrumentos que se interpõem entre o sujeito e o objeto de sua atividade.” (FACCI, 2004, p.65).

#### **4 – Objetividade e enfoque científico do conhecimento**

A análise da produção de Dermeval Saviani, tendo em vista a identificação das contribuições do autor para pensarmos a organização do currículo da escola básica, levou-nos a incluir aos princípios de seleção do conhecimento apontados pelo Coletivo de Autores (1992) o princípio da objetividade e enfoque científico do conhecimento. Conforme apresentamos no capítulo anterior, esta questão foi abordada por Saviani (2008a), que salientou ser necessário superar a falsa afirmativa positivista que identifica objetividade e neutralidade como sinônimas. Na ocasião o autor esclarece que “[...] a questão da neutralidade (ou da não-neutralidade) é uma questão ideológica, isto é, diz respeito ao caráter interessado ou não do conhecimento, enquanto a objetividade (ou não-objetividade) é uma questão gnosiológica, isto é, diz respeito à correspondência ou não do conhecimento com a realidade a que se refere.” (SAVIANI, 2008a, p.57).

O fato do conhecimento ser sempre interessado, sendo a neutralidade impossível, não significa a impossibilidade da objetividade. Afinal, “[...] dizer que determinado conhecimento é universal significa dizer que ele é objetivo, isto é, se ele expressa as leis que regem a existência de determinado fenômeno, trata-se de algo cuja validade é universal.” (SAVIANI, 2008a, pp.57-58). Saviani (2008a, p.58) explica que:

[...] o conhecimento das leis que regem a natureza tem caráter universal, portanto, sua validade ultrapassa os interesses particulares de pessoas, classes, épocas e lugar, embora tal conhecimento seja sempre histórico, isto é, seu surgimento e desenvolvimento são condicionados historicamente. O mesmo cabe dizer do conhecimento das leis que regem, por exemplo, a sociedade capitalista. Ainda que seja contra os interesses da burguesia, tal conhecimento é válido também para ela.

Portanto, buscar a objetividade do conhecimento diz respeito à explicitação das múltiplas determinações que produzem e explicam os fatos. Por isso, é preciso identificar o aspecto gnosiológico (centrado no conhecimento, na objetividade), e o aspecto ideológico (expressão dos interesses, na subjetividade), uma vez que os seres humanos são impelidos a conhecer em função da busca dos meios de atender às suas necessidades e satisfazer suas carências. Nesta perspectiva, a historicização é a forma de resgatar a objetividade e a universalidade do saber, não por acaso a historicidade do conhecimento é um dos princípios

metodológicos a serem considerados no trato com o conhecimento, como veremos mais adiante<sup>131</sup>.

O conceito de saber objetivo utilizado por Saviani é fundamental para a discussão do currículo na perspectiva histórico-crítica, pois indica que há que se tratar na escola de um conjunto de conhecimentos sistematizados que a humanidade acumulou acerca da realidade ao longo da história; há que se ter um enfoque científico, e não do senso comum, do conhecimento. Tal perspectiva contrapõe-se as concepções curriculares relativistas, de cunho pós-moderno, que negam a possibilidade de apreensão do real para além das aparências, pautando-se no imprevisto e rejeitando-se o critério de maior ou menor grau de fidedignidade dos conhecimentos acerca da realidade, (MALANCHEN, 2014).

Considerando que “para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado”, sendo necessário viabilizar as condições de sua transmissão e apropriação, o que implica “dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não-domínio ao seu domínio” (SAVIANI, 2008a, p.18), os “[...] princípios da seleção do conteúdo remetem à necessidade de organizá-lo e sistematizá-lo fundamentado em alguns princípios metodológicos, vinculados à forma como serão tratados no currículo, bem como à lógica com que serão apresentados aos alunos.” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.31).

#### 4.4. ORGANIZAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO LÓGICA E METODOLÓGICA DO CONHECIMENTO

Sobre este aspecto do trato com o conhecimento faz-se oportuno iniciar pela afirmação de que “[...] só se chega à aprendizagem através de um processo deliberado e sistemático.”, pois o “[...] currículo deverá traduzir essa organização dispondo o tempo, os agentes e os instrumentos necessários para que se alcance a aprendizagem, ou seja, para que se adquira um *habitus* [...]”, (SAVIANI, 2008a). Pautada pelo método materialista histórico dialético, a

---

<sup>131</sup> Malanchen (2014) aprofunda a questão do desenvolvimento da ciência e a objetividade do conhecimento, bem como o caráter universal da cultura, explicando que a “[...] objetividade, antes de ser uma característica do conhecimento, é, portanto, uma característica da realidade. Faz parte da objetividade o fato de que os seres objetivos existem como parte de um conjunto de relações. Eles não existem isoladamente. A objetividade é antes de tudo uma característica da natureza que, para existir, não precisa ser objeto de nenhuma consciência. No caso da natureza, objetividade significa que o objeto pode existir sem estar em relação com algum sujeito. Com o surgimento dos seres humanos, da atividade de trabalho e, portanto, da esfera do ser social, surge a objetividade dos fenômenos histórico-sociais que é, em parte, diferente da objetividade dos fenômenos puramente naturais, pelo fato da atividade humana ser uma atividade consciente, atividade teleológica, isto é, guiada por fins conscientes. Mas os fenômenos sociais também podem existir sem que os seres humanos os conheçam plenamente, isto é, os conheçam em sua essência.” (MALANCHEN, 2014, p.164).

organização curricular atrelada à concepção de currículo que vimos defendendo deverá promover o desenvolvimento do estudante, contribuindo para que ele passe de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada. Ou seja, que ele ascenda do senso comum à consciência filosófica, (SAVIANI, 2004).

Vislumbrando tal necessidade, a pedagogia histórico-crítica aponta uma saída para o dilema posto pelas tendências pedagógicas não críticas, que opõem, excludentemente, teoria e prática, professor e aluno. Entendida como mediação no seio da prática social global, a pedagogia histórico-crítica concebe que a educação tem a prática social como ponto de partida e ponto de chegada da prática educativa. Conforme explicita Saviani (2005, 2013a) daí decorre um método pedagógico que:

[...] parte da prática social em que professor e aluno se encontram igualmente inseridos ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse). (SAVIANI, 2005, p.263 e 2013a, p.4).

Esta orientação metodológica guia, ao mesmo tempo em que é enriquecida por eles, tanto os princípios de seleção do conhecimento explicitados anteriormente, quanto os princípios metodológicos que serão abordados na sequência.

#### **4.4.1. Princípios metodológicos para o trato com o conhecimento**

##### **1 – Da síntese à síntese ou da aparência à essência**

O Coletivo de Autores (1992) explica que o conhecimento científico é construído enquanto resposta às exigências do meio cultural informado pelo senso comum. Neste sentido,

[...] o confronto do saber popular (senso comum) com o conhecimento científico universal selecionado pela escola, o saber escolar, é, do ponto de vista metodológico, fundamental porque instiga o aluno, ao longo de sua escolarização, a ultrapassar o senso comum e construir formas mais elaboradas de pensamento. (ibid., pp.31-32).

A fim de evitar possíveis imprecisões na compreensão do princípio, onde no Coletivo de Autores se fala em *Confronto e contraposição de saberes* renomeamos para *Da síntese à síntese ou da aparência à essência*. Isto porque, confronto e contraposição de saberes no

Coletivo de Autores deve ser entendido na perspectiva dialética, como unidade e luta dos contrários, e não como exclusão de um pelo outro.

Saviani (2008a, p.22) destaca que o papel da escola é possibilitar, através do acesso à cultura erudita, a “[...] apropriação de novas formas por meio das quais se podem expressar os próprios conteúdos do saber popular”. Não se trata de excluir ou negar o saber popular, mas superá-lo, torná-lo rico em novas determinações, atingindo, através do processo pedagógico, no ponto de chegada aquilo que não estava posto no ponto de partida. Trata-se de estabelecer um movimento dialético entre o saber espontâneo e o saber sistematizado, entre a cultura popular e a cultura erudita, de forma que a ação escolar permita que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores; o saber espontâneo, baseado na experiência de vida, a cultura popular, é a base que torna possível a elaboração do saber, e em consequência a cultura erudita. Desta forma o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas pelas quais se pode expressar os próprios conteúdos do saber popular. (SAVIANI, 2009a).

Com isso, Saviani (2005a) defende ser necessário confrontar o rebaixamento vulgar da cultura para as massas com a sofisticação esterilizadora da cultura das elites, que coexistem neste momento conservador, superando a “cultura superior” (ciências, letras, artes e filosofia) como privilégio restrito a pequenos grupos da elite. Como vimos defendendo ao longo do trabalho, é tarefa fundamental da escola viabilizar o acesso ao conhecimento sistematizado, pois o “[...] conhecimento de senso comum se desenvolve e é adquirido independentemente da escola.” (SAVIANI, 2009a, p.1-2). A superação do modo de produção capitalista também perpassa por este processo, afinal

[...] a concepção de mundo com base na ciência, liberta das explicações míticas acerca da realidade, sendo ponto de partida para uma “concepção histórico-dialética” do mundo, que compreenda o movimento da história, buscando as explicações do presente no passado e perspectivando o futuro tendo em vista o que realizamos no presente. (SAVIANI, 2014a, pp.72-73).

Desta forma, contribui-se para a compreensão da realidade dentro da lógica dialética, de forma a articular o singular - o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas (trato com o conhecimento, organização escolar) -, com o geral – a transformação da realidade regida pelo capital (o projeto histórico socialista).

## **2 - Simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade**

De acordo com o Coletivo de Autores (1992), os conteúdos de ensino devem ser organizados e apresentados aos alunos de maneira simultânea, em contraposição ao “etapismo”

que fundamenta os "pré-requisitos" do conhecimento, organizando na escola "[...] o sistema de seriação, no qual os conteúdos são distribuídos por ordem de "complexidade aparente"<sup>132</sup>, (ibid., pp.32).

Trata-se de buscar assegurar na organização curricular a visão de totalidade, que carrega o particular e o universal, demonstrando as relações e nexos entre os diferentes conteúdos. Através do trato com os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento ao longo dos anos, permitir ao aluno ir aprofundando sua compreensão acerca da realidade. Considerando que para produzir materialmente o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, é necessário impulsionar os alunos a representarem mentalmente os objetivos reais, o que inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte), na produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades<sup>133</sup>. (SAVIANI, 2009a).

Assim empreende-se um movimento que vai “[...] da síncrese (‘a visão caótica do todo’) à síntese (‘uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas’) pela mediação da análise (‘as abstrações e determinações mais simples’) [...]”, o que constitui uma “[...] orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método

---

<sup>132</sup> “Na primeira série o aluno aprende uma sucessão ou sequência de conteúdos, na segunda outra, na terceira outra, e assim sucessivamente. Na maioria das vezes os conteúdos são diferentes. Isso pode ser observado constantemente em alguns livros didáticos e em determinados programas de ensino. Por exemplo, em Ciências Físicas e Biológicas propõem-se como conteúdos de ensino para a quinta série: TERRA na primeira unidade; AR na segunda unidade; ÁGUA na terceira HOMEM e MEIO AMBIENTE na quarta. Esses conteúdos são apresentados aos alunos por etapas, como se o entendimento de Ar dependesse do de Terra, o de Água dependesse do de Ar, e assim por diante. Esse tratamento, a forma de apresentá-lo, dificulta o desenvolvimento da visão de totalidade do aluno na medida em que trata os conteúdos de forma isolada, desenvolvendo uma visão fragmentada da realidade. [...] Numa perspectiva dialética, os conteúdos teriam que ser apresentados aos alunos a partir do princípio da simultaneidade, explicitando a relação que mantêm entre si para desenvolver a compreensão de que são dados da realidade que não podem ser pensados nem explicados isoladamente.” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.31). “Nessa perspectiva o que mudaria de uma unidade para outra seria a amplitude das referências sobre cada dado, isso porque ‘o conhecimento não é pensado por etapas. Ele é construído no pensamento de forma espiralada e vai se ampliando’. (VARJAL, 1991, p.35 apud COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.32). “No exemplo dado, pensar ar, água, terra, homem e meio ambiente é pensar o mundo natural na sua relação com o mundo social. O conhecimento a representação do real no pensamento sobre eles vai se construindo à medida que as referências do pensamento vão se ampliando. A compreensão de água de uma criança na pré-escola não é a mesma naquela que está na quarta série, nem da que frequenta a oitava. Entretanto, as três lidam com o dado água. O que muda, senão as referências do pensamento sobre esse dado? Rompe-se dessa forma com a linearidade com que é tratado o conhecimento na escola. Essa ruptura informa um outro princípio curricular para a organização dos conteúdos, o da espiralidade da incorporação das referências do pensamento.” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.33).

<sup>133</sup> “No vasto campo do conhecimento em geral e do conhecimento científico, em particular, uma disciplina adquire o estatuto de ciência quando consegue circunscrever um objeto e método próprios, distintos daqueles que caracterizam as demais disciplinas. Estabelecem-se, assim, as fronteiras científicas definindo-se com relativa nitidez as linhas que delimitam os vários campos científicos. Essas linhas, ao mesmo tempo em que separam e, de certo modo, interdita as interferências externas, tornam-se pontos de passagem que possibilitam a circulação entre as várias disciplinas, especialmente aquelas cujos objetos ou métodos mantêm entre si um grau maior de afinidade.” (SAVIANI, 2013b, pp.09-10).

científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino).” (SAVIANI, 2012, p.74).

Esse percurso orienta a organização e sistematização lógica e metodológica do conhecimento por dentro de uma unidade de ensino, bem como de uma etapa ou ano escolar (nesta tese estamos defendendo a proposição do ciclo de escolarização para organização do ensino). Tal orientação metodológica ao longo do processo de escolarização fundamenta a superação do senso comum pela consciência filosófica, remetendo a um outro princípio curricular - o da ampliação da complexidade do conhecimento.

### **3 - Ampliação da complexidade do conhecimento**

Outro princípio curricular para a organização dos conteúdos apontado pelo Coletivo de Autores (1992) é o da *espiralidade da incorporação das referências do pensamento*. Considerando que esta formulação pode não elucidar de saída o seu significado, optamos por utilizar o termo *ampliação da complexidade do conhecimento* afim de tornar sua compreensão mais direta. Este princípio vincula-se diretamente ao anterior, o da simultaneidade dos conteúdos, e parte do entendimento de que a apropriação de dado conhecimento não se dá de forma linear, de uma vez só, em uma “única dose”, mas através de sucessivas aproximações. Num processo em que vão se ampliando as referências acerca do objeto, que vamos apreendendo suas múltiplas determinações, a representação do real no pensamento vai sendo produzida, ampliando-se e tornando-se cada vez mais fidedigna. Assim, o trato com o conhecimento não pode ser pensado por etapas. O que mudaria de uma unidade de ensino ou de uma série para outra seria a amplitude das referências sobre cada dado da realidade que iria se ampliando no pensamento. Como exemplificam os autores “A compreensão de água de uma criança na pré-escola não é a mesma daquela que está na quarta série, nem da que frequenta a oitava. Entretanto, as três lidam com o dado água. O que muda, senão as referências do pensamento sobre esse dado?”. De um período para o outro, o que sofre alteração é o quanto em determinações os alunos dominam acerca de um dado assunto, ocorrendo um enriquecimento das determinações acerca do objeto estudado, o que tem rebatimento na qualidade do conhecimento apropriado e objetivado.

Ao contrapor-se ao ideário escolanovista, de que todo automatismo é negação da liberdade, Saviani (2008a) possibilita-nos enriquecer esta discussão. Como apresentamos no capítulo anterior, no debate travado com os escolanovistas o autor cita o exemplo do processo de alfabetização que é fruto de um processo deliberado, sistemático e contínuo, devendo se

estender ao longo dos anos iniciais da educação básica até que se efetive, tornando-se algo irreversível, uma segunda natureza. “Para isso, porém, é preciso ter insistência e persistência; faz-se mister repetir muitas vezes determinados atos até que eles se fixem.” (ibid., p.21). O automatismo é condição da liberdade, já que não é possível ser criativo sem dominar determinados mecanismos. Saviani (2008a) segue explicando que “[...] se é possível supor, na escola básica, que a identificação e o reconhecimento dos mecanismos elementares possam ocorrer no primeiro ano, a fixação desses mecanismos supõe uma continuidade que se estende por pelo menos mais três anos.” Continuidade essa que “[...] se dará através do conjunto do currículo da escola elementar. A criança passará a estudar ciências naturais, história, geografia, aritmética através da linguagem escrita, isto é, lendo e escrevendo de modo sistemático. Dá-se, assim, o seu ingresso no universo letrado.” (SAVIANI, 2008a, p.21 – grifos nossos). Por conseguinte, o currículo deverá traduzir essa organização dispondo o tempo, os agentes e os instrumentos necessários para que se alcance a aprendizagem (SAVIANI, 2008a).

Há outros textos, em que Saviani (2003b, 2005a e 2007f) trata da organização curricular, que reforçam a pertinência do princípio curricular da ampliação da complexidade do conhecimento. Defende que o currículo escolar deve guiar-se pelo princípio do trabalho como o processo através do qual o homem transforma a natureza (SAVIANI, 2003b, p.135), sendo o modo como está organizada a sociedade atual a referência para a organização dos níveis de ensino. Ao examinar as contradições da educação burguesa o autor propõe que a organização do sistema de ensino deve guiar-se pelo enfrentamento dessas contradições inerentes ao sistema capitalista, sendo três delas mais relacionadas à educação: contradição homem e sociedade; homem e trabalho e homem e cultura (SAVIANI, 2007f, p.160).

Assim, no **ensino fundamental**, o trabalho apareceria de forma implícita, orientando e determinando o currículo escolar em função da incorporação dessas exigências na vida da sociedade. “A escola elementar não precisa, então, fazer referência direta ao processo de trabalho, porque ela se constitui basicamente como um mecanismo, um instrumento, por meio do qual os integrantes da sociedade se apropriam daqueles elementos também instrumentais para a sua inserção efetiva na própria sociedade (ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais). Trata-se de um acervo mínimo de conhecimentos sistemáticos, “[...] pré-requisitos para compreender o mundo em que se vive, inclusive para entender a própria incorporação, pelo trabalho, dos conhecimentos científicos no âmbito da vida e da sociedade.” (SAVIANI, 2003b, p.136). Assim, a **educação fundamental** deve superar a contradição entre o homem e a sociedade, possibilitando a reconciliação entre o indivíduo e o cidadão (SAVIANI, 2005a, p.234). Afinal, o “[...] nível de desenvolvimento atingido pela



sociedade contemporânea coloca a exigência de um acervo mínimo de conhecimentos sistemáticos, sem o que não se pode ser cidadão, isto é, não se pode participar ativamente da vida da sociedade.” (SAVIANI, 2007f, p.160).

“À medida que o processo escolar se desenvolve, surge a exigência de explicitar os mecanismos que caracterizam o processo de trabalho.” (SAVIANI, 2003b, p.136). De modo que a **educação de nível médio**, centrada na ideia de Politecnicidade, deve permitir a superação da contradição entre o homem e o trabalho pela tomada de consciência teórica e prática do trabalho como constituinte da essência humana para todos e cada um dos homens (SAVIANI, 2005a, p.234). Seu papel fundamental será o de recuperar essa relação entre o conhecimento e a prática do trabalho (SAVIANI, 2007f, p.160).

Se a questão é “[...] entender como o trabalho está organizado hoje, a intervenção da história, da geografia, dos diferentes elementos considerados necessários, teria que se dar como aprofundamento da compreensão do objeto, ou seja, como se constitui o trabalho na sociedade moderna, quais são as suas características e por que ele assume estas características e não outras. E uma tarefa como essa não necessariamente seria desenvolvida pelos professores de cada uma das disciplinas incluídas no currículo. E, na hipótese de isto acontecer, esses profissionais teriam de se imbuir do sentido da politecnicidade e pensar globalmente a questão do trabalho, explicando historicamente, geograficamente, este mesmo fenômeno. [...] É imprescindível que a articulação com o objetivo da escola esteja presente em todos os componentes do currículo e cada um dos profissionais do Politécnico [refere-se à formação do Politécnico da Saúde] deve ter uma visão sintética desse processo e não apenas uma visão analítica. Se ele se restringe à visão analítica, tem a visão do todo, mas sem consciência das partes que o compõem; ele sabe que as partes interferem, mas não sabe como se articulam, como elas se conectam para constituir uma totalidade orgânica. A tarefa de estabelecer essa totalidade orgânica seria relegada ao próprio aluno, ou a um profissional destacado para isso.” (SAVIANI, 2003b, p.143).

O **ensino superior** por sua vez necessita orientar-se pelo enfrentamento da contradição entre o homem e a cultura. Deve organizar a cultura superior como forma de possibilitar que participem plenamente da vida cultural em sua manifestação mais elaborada, todos os membros da sociedade, independentemente do tipo de atividade profissional a que se dediquem. (SAVIANI, 2005a, p.236).

Embora a **educação infantil** não tenha sido incluída nas sistematizações de Saviani acerca da organização dos níveis de ensino, suas elaborações permite-nos fazê-lo. Isto porque, seja em textos mais antigos, como no livro *Educação brasileira: estrutura e sistema* em que faz uma análise dialética da estrutura do homem, seja em produções mais recentes, como no

texto *Infância e pedagogia histórico-crítica*, em que discute a questão da infância à luz da pedagogia histórico-crítica, Saviani (2000; 2013c) fornece elementos que nos permitem indicar que a contradição fundante a ser enfrentada, devendo orientar a educação infantil, é a contradição homem natureza e homem cultura.

Trata-se do enfrentamento da contradição biológico e cultural, hominização e humanização, conforme explicita Leontiev (1977). Afinal, a criança não nasce com as características que definem o ser humano. A existência humana se produz sobre a natureza biofísica, mas não é garantida por ela. “Com efeito, o homem é natureza, mas natureza modificada (cultura); e é cultura, mas cultura condicionada por algo previamente dado (natureza).” (SAVIANI, 2000, p.65). Por isso o processo de humanização é determinante nos primeiros anos de vida, em especial, no que tange ao desenvolvimento da linguagem oral. Os estudos no âmbito da psicologia histórico-cultural, em especial as formulações desenvolvidas por Vigotski (1995) sobre das relações entre pensamento e linguagem, permitem afirmar que o percurso de desenvolvimento da linguagem oral é a esteira do desenvolvimento durante a educação infantil.

Ao tratar da alfabetização na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, baseadas nas contribuições de Luria (1988) e Vigotski (1995), Martins e Marsiglia (2015) afirmam que “[...] a pré-história da linguagem escrita se radica no desenvolvimento da linguagem oral, quando os objetos dados à captação sensorial conquistam a possibilidade de representação na forma de palavras.” (ibid., p.43). Além disto, as contribuições da professora Lígia Martins (2013a; 2013b) acerca das relações entre pensamento, linguagem e formação de conceitos ressaltam o papel central que a educação escolar cumpre neste processo, sendo seu estudo de fundamental importância para o aprofundamento desta discussão, o que não teremos condições de realizar nesta tese.

Como vimos, as considerações referentes ao princípio metodológico da *ampliação da complexidade do conhecimento* fornecem elementos para pensarmos a organização escolar, seja em termos de como organizar metodologicamente uma aula, ou unidade de ensino, seja em termos de como organizar os níveis de ensino, o conhecimento ao longo dos anos escolares. Isso nos remete a um outro princípio curricular, o da provisoriidade e historicidade dos conhecimentos.

#### 4 - Provisoriedade e historicidade dos conhecimentos

De acordo com o Coletivo de Autores (1992), “[...] é fundamental para o emprego desse princípio apresentar o conteúdo ao aluno, desenvolvendo a noção de historicidade retrazando-o desde a sua gênese, para que este aluno se perceba enquanto sujeito histórico.” Ou seja, “[...] se deve explicar ao aluno que a produção humana, seja intelectual, científica, ética, moral, afetiva etc., expressa um determinado estágio da humanidade e que não foi assim em outros momentos históricos.” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.33).

Sobre isto, à luz da problematização da questão escolar realizada por Gramsci no texto *Os intelectuais e a organização da cultura*, em especial a passagem em que o autor italiano tratou da centralidade que a cultura greco-romana tinha na velha escola, traduzida no cultivo das línguas latina e grega e das respectivas literaturas e histórias políticas, Saviani (2007c) argumenta que a História seria exatamente essa matéria que ocuparia o lugar central no novo princípio educativo da escola do nosso tempo. No nosso entendimento, se trata de assumir a história como matriz científica como aponta Taffarel (et.al., 2009). De modo que a organização dos conteúdos curriculares oriente-se pelo princípio da radical historicidade do homem, organizando-se “[...] em torno do mesmo conteúdo, a própria história dos homens, identificado como o caminho comum para formar indivíduos plenamente desenvolvidos.”, (SAVIANI, 2007c, p.129). Afinal, o presente tem uma história enraizada no passado, ao passo que também contém elementos que projetam o futuro; sendo impossível compreender com radicalidade o presente sem compreender as suas raízes, o que implica o estudo de sua gênese. (SAVIANI, 2007a).

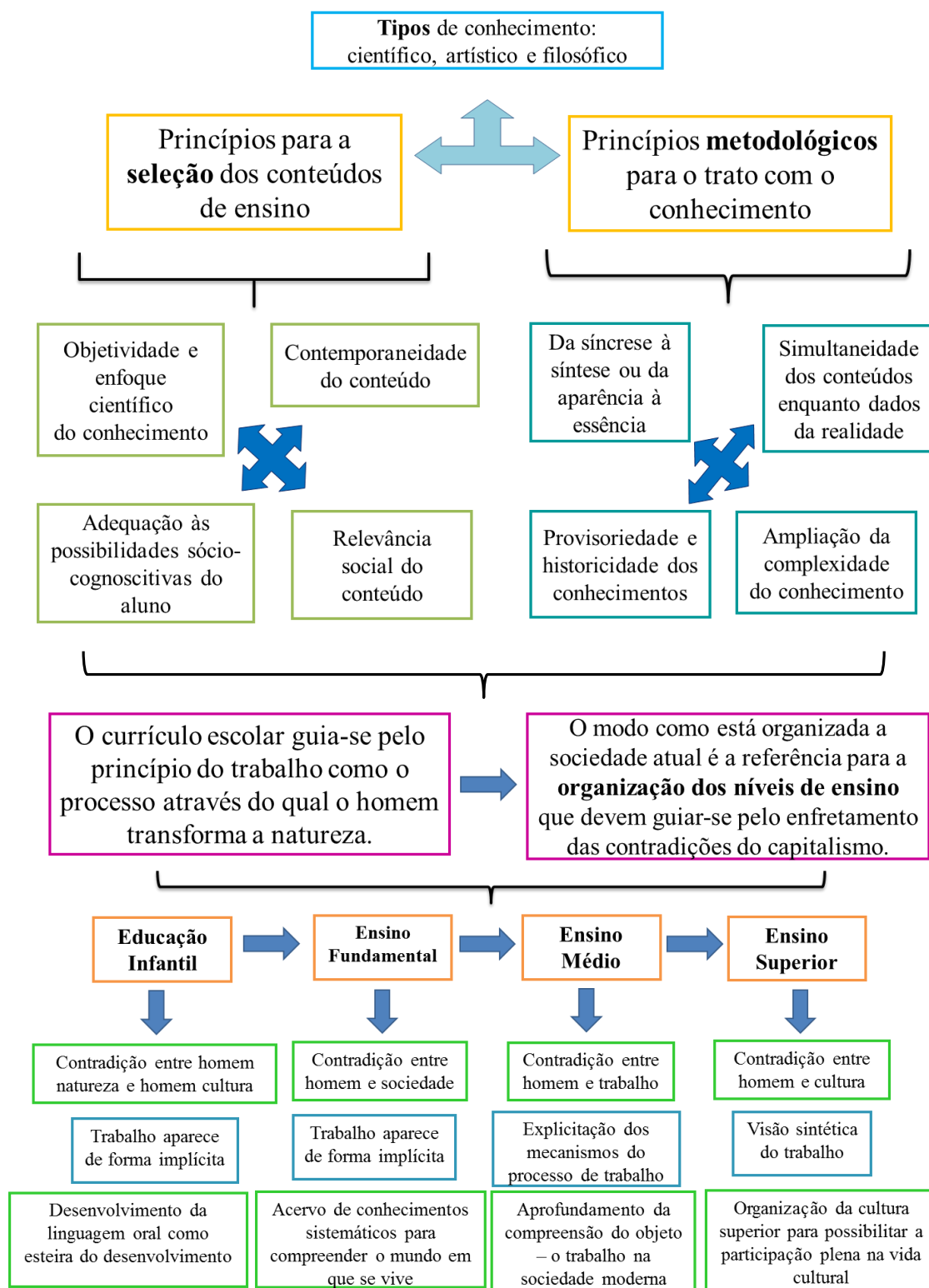
Nesta perspectiva, é imprescindível para o trato com conhecimento abordá-lo na sua historicidade, como produto da ação humana concretizada num dado momento histórico. Ademais, a história do desenvolvimento dos conhecimentos produzidos pela humanidade fornece pistas importantes para sua organização, sistematização e sequenciamento lógico e metodológico ao longo do tempo (séries ou ciclos de escolarização).

Como salientamos anteriormente, os princípios curriculares expostos articulam-se, não podendo ser compreendidos isoladamente. Além disto, eles não devem ser tomados como receituários a serem aplicados de forma descontextualizada, desconsiderando-se a análise das especificidades das condições enfrentadas nas escolas. Ao contrário, os princípios têm função de orientar a definição e organização do currículo escolar, bem como o trabalho educativo desenvolvido nas escolas. Os professores ocupam um lugar fundamental neste processo, pois não é possível garantirmos um bom currículo pautado num ensino de qualidade na ausência de

professores bem preparados. Por essa razão, discutir princípios curriculares na perspectiva histórico-crítica implica defender e lutar para que a formação docente inicial e continuada volte-se para o desenvolvimento do pensamento teórico rigorosamente abstrato afinal, o trabalho pedagógico é um trabalho altamente complexo que exige conhecimento científico e um sólido referencial teórico que oriente a organização do trabalho pedagógico nas escolas (MARTINS, 2010). Vale ressaltar uma vez mais, o caráter coletivo do trabalho pedagógico que articula o trabalho individual em torno de um projeto coletivo de formação.

Realizadas tais considerações, apresentamos o quadro a seguir como síntese da discussão realizada ao longo deste capítulo acerca dos princípios curriculares e organização dos níveis de ensino.

Quadro 17 – Princípios curriculares e organização dos níveis do ensino



Fonte: Gama, 2015.

O currículo na concepção histórico-crítica tem como objeto o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos estudantes nas suas máximas possibilidades dentro das condições históricas atuais, o que nas palavras de Dermeval Saviani significa produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida, histórica e coletivamente, pelo conjunto dos homens. Tal processo implica na seleção, organização e sistematização lógica e metodológica dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos ao longo do tempo-espaço escolar.

Os quadros (15, 16 e 17) representam as sínteses a que chegamos após o percurso investigativo realizado ao longo deste estudo. A articulação dos elementos que concretizam a dinâmica curricular - *trato com o conhecimento, organização escolar e normatização* – demonstra a interdependência entre o processo de seleção, organização e sistematização lógica e metodológica do conhecimento e a organização das condições espaço-temporais da escola, bem como o sistema de normas, registros, avaliação e gestão. O contrário também é verdadeiro, o processo de seleção e organização lógica e metodológica dos conteúdos escolares influencia a forma de organização escolar e seu sistema de normatização.

É nesta perspectiva, que são colocados os princípios de **seleção** do conhecimento (*objetividade e enfoque científico; contemporaneidade; relevância social e adequação às possibilidades sócio-cognitivas do aluno*), os quais possuem relação intrínseca entre si e com os princípios **metodológicos** para o trato com o conhecimento (*da síncrese à síntese; provisoriedade e historicidade; simultaneidade e ampliação da complexidade*), que também relacionam-se entre si. Objetivando que os alunos ascendam da síncrese à síntese é necessário selecionar e ordenar os conteúdos a serem tratados de modo que vá se ampliando o grau de complexidade acerca dos mesmos, o que perpassa pelo enfoque científico que precisa ser dado ao conteúdo e sua relevância social, bem como pela adequação dos conteúdos às possibilidades sócio-cognitivas do aluno e a noção de historicidade e provisoriedade do conhecimento.

Esperamos ter evidenciado que tratar do currículo na perspectiva histórico-crítica significa não perder de vista a noção do todo, em especial a unidade conteúdo-forma, pois alterar o conteúdo que é ensinado nas escolas, avançando na linha do que defende a pedagogia histórico-crítica, na socialização do saber sistematizado, perpassa pela alteração da forma de organização escolar. Assim como é impossível pensar a alteração da organização escolar sem que haja a alteração do conteúdo que é tratado na escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo se desenvolveu num contexto de aprofundamento da crise estrutural do capital e acirramento da luta de classes. Fruto do acirramento da contradição entre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações de produção, entre a produção coletiva e a apropriação privada da riqueza, a crise coloca em risco a existência da humanidade. Para manter suas taxas de lucro a burguesia sangra os trabalhadores na carne, impondo-lhes ajustes fiscais e planos de austeridade, enquanto os últimos resistem agarrando-se aos seus organismos de classe e instrumentos de luta (greves, manifestações).

Não por acaso, ao analisar a permanente luta do capital para manter-se frente as suas próprias contradições, Hobsbawm (1995) caracterizou o século XX como a *Era dos extremos*, afirmando acertadamente que este século terminou paradoxalmente com lamúria e explosão. Lamúria por conta das crises econômica, política, social e moral decorrente da crise capitalista. Explosão, devido aos enormes triunfos de um progresso material apoiado na ciência e na tecnologia. Era dos Extremos, pois nunca antes na história da humanidade tantos homens haviam sido abandonados à morte por decisão humana, assim como também, nunca antes fomos capazes de produzir tanta riqueza. Tal análise permanece tragicamente atual adentrando o século XXI, período em que vemos tais contradições se aprofundarem. A crítica de Marx (1983) acerca das relações sociais produzidas no marco do capitalismo também segue atual, vivemos a pré-história das relações humanas, sustentada pela exploração do homem pelo homem, quando temos as condições objetivas para superá-la. Ao em vez do trabalhador moderno elevar sua posição com o progresso da indústria, desce cada vez mais abaixo das condições de existência de sua própria classe, cai no pauperismo que cresce ainda mais rapidamente do que a população e a riqueza.

No mundo, avançam os ataques aos direitos dos trabalhadores, o desemprego e a emigração assolam as nações. A situação da Grécia é bastante ilustrativa de como o endividamento, que leva à aplicação de planos de austeridade cada vez mais duros, é um veículo eficaz da corrupção e expropriação, parte de um grande esquema ilegal criado para salvar os bancos privados diante da crise. A velha Europa é o principal destino de centenas de milhares de refugiados que fogem desesperadamente da barbárie, da Síria, Iraque, Afeganistão, Líbia, países destruídos pela intervenção Militar decidida pela Organização das Nações Unidas (ONU) e pela Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN) em benefício de multinacionais que visam se apropriar dos recursos naturais e explorar os povos sem qualquer limitação. (DECLARAÇÃO..., 2015).

No Brasil, o acirramento da crise mundial expressa-se numa crise política sem precedentes e uma onda de golpismo e conservadorismo alarmantes. Os trabalhadores reelegeram a presidente Dilma Rousseff (PT) apostando num mandato popular que atendesse às suas aspirações, mas se confrontam com um plano econômico de ajuste fiscal (Plano Levy) que atendem ao capital financeiro, aos banqueiros e especuladores, que exigem pacotes e mais pacotes que visam economizar cortando-se gastos sociais e elevando-se impostos para pagar os juros da dívida transferindo bilhões à especulação financeira. Por outro lado, a burguesia raivosa não se contenta e nem se conforma com o resultado das eleições e avança com sua pauta conservadora exigindo mais cortes e o aniquilamento do governo, e sobretudo do PT, no qual com todas as contradições, os trabalhadores ainda se apoiam. Vide os atos organizados pela direita raivosa (Movimento Brasil Livre e afins) que incitam o ódio, escancaram pautas conservadoras, evocando o impeachment e até o retorno da ditadura militar. Tal movimento concatena-se ao dismantelamento empreitado pela Agenda Brasil, encabeçada pelo presidente do Senado, Renan Calheiros em acordo com o ministro da fazenda Joaquim Levy<sup>134</sup>.

Com o Congresso Nacional mais conservador desde 1964, liderado por Eduardo Cunha (PMDB), o ataque aos direitos dos trabalhadores, às conquistas sociais e aos serviços públicos caminham a passos largos, alguns deles: i) Projeto de lei 4330/2004 da terceirização; ii) Medidas Provisórias 664 e 665, que, entre outros assuntos, determinam novas regras para acesso a benefícios previdenciários como, por exemplo, Abono Salarial, Seguro Desemprego e Auxílio Doença; iii) Validação, pelo Supremo Tribunal Federal (STF), da lei que regulamenta as Organizações Sociais (OS's) na Administração Pública brasileira, julgando constitucional o repasse de recursos públicos para organizações sociais; iv) Proposta de emenda à Constituição (PEC) que reduz maioria penal; v) Ajuste fiscal com mais de cortes na área social, desemprego; vi) ataques à Petrobras (que visam desmoralizar a empresa com fins de privatizá-la e entregar o patrimônio da nação brasileira ao capital estrangeiro; vii) militarização e

---

<sup>134</sup> Na sequência, os 12 principais pontos (de um total de 43) da Agenda Brasil: 1) “Acabar com a união aduaneira do Mercosul, a fim de possibilitar que o Brasil possa firmar acordos bilaterais ou multilaterais” – leia-se abrir para tratado de livre-comércio com os EUA; 2) “Definir a idade mínima para aposentadoria” – leia-se aumentar a atual idade; 3) “Favorecer maior desvinculação da receita orçamentária dando flexibilidade ao gasto público” – leia-se acabar com as garantias de verbas sociais como educação e saúde; 4) “Regulamentar o ressarcimento pelos associados de planos de saúde, dos procedimentos e atendimentos realizados pelo SUS” – começo da privatização; 5) “Redução de Ministérios e estatais” – programa do PSDB; 6) “Reforma das Agências Reguladoras com foco na independência” – PSDB; 7) “Regulamentar o Conselho de Gestão Fiscal, previsto na Lei de Responsabilidade Fiscal” – PSDB; 8) “Implantar o modelo de administração pública gerencial” – PSDB; 9) “Regulamentar os terceirizados melhorando a segurança jurídica” – reivindicação patronal; 10) “Revisão dos marcos jurídicos que regulam áreas jurídicas” – reivindicação ruralista; 11) “Revisar resolução do Senado que regula o importado sobre heranças” – generalidade e 12) “Condicionar a desoneração da folha a metas de emprego” – generalidade, não garante nada. (AGORA..., 2015).



privatização das escolas estaduais em Goiás, sob o pretexto de atingir, como diz o governador de Goiás, “níveis de eficiência correlatos aos do setor privado”; viii) O Projeto de Lei 867/2015, proposto pelo Deputado Izalci Ferreira (PSDB/DF), em apreciação pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados Federais; ix) Contrarreforma política, dentre outros pontos, com a manutenção do financiamento empresarial de campanha.

O ofensiva do capital não ocorre, entretanto, sem enfrentar a resistência dos trabalhadores, que desde o início do ano saem às ruas contra os retrocessos (Nenhum direito a menos!); contra o Ajuste fiscal (Abaixo o Plano Renan-Levy!), pela mudança de política econômica (taxação das grandes fortunas, fim do superávit fiscal primário, controle do câmbio), exigindo que Dilma volta-se para a base social que a reelegeu; contra o golpe, em defesa da democracia, da Petrobrás e dos serviços públicos. As greves contra as demissões, contra os cortes na educação e saúde, por reposição salarial, a campanha pela Constituinte exclusiva e soberana para fazer a reforma política, considerada mãe de todas as outras reformas, a articulação da Frente Brasil Popular (FBP), são respostas da classe que resiste aos ataques.<sup>135</sup>

Em nota oficial, a FBP apresentou sua plataforma política mínima: 1) Defesa dos direitos dos trabalhadores e das trabalhadoras: lutar por melhorias das condições de vida do povo, o que envolve emprego, renda, moradia, educação, terra, transporte público etc. Criticar e fazer ações de massa contra todas as medidas de política econômica e “ajuste fiscal” que retirem direitos dos trabalhadores e que impeçam o desenvolvimento com distribuição de renda; 2) Defesa dos direitos sociais do povo brasileiro: lutar contra a redução da maioria penal, contra o extermínio da juventude pobre das periferias, pela ampliação dos direitos sociais que estão ameaçados pela campanha da mídia burguesa e por iniciativas conservadoras no congresso; 3) Defesa da democracia: não aceitar nenhuma tentativa de golpe e retrocesso nas liberdades. Para ampliar a democracia e fazer reformas mais profundas, avançar na luta pela reforma política, pela reforma do poder judiciário, dos meios de comunicação de massa e da cultura; 4) Defesa da soberania nacional: o povo é o verdadeiro dono do petróleo, do pré-sal e das riquezas naturais. Impedir a entrega de nosso petróleo às transnacionais. Lutar contra a transferência de bilhões de dólares ao exterior, de forma legal pelas empresas ou ilegal, por contas secretas (vide caso do HSBC); 5) Lutar por reformas estruturais e populares como a reforma política, urbana, agrária, tributária, educacional etc., entre outras propostas detalhadas no documento unitário construído pelos movimentos populares em agosto de 2014; 6) Defesa

---

<sup>135</sup> Para mais informações acessar: < <http://www.plebiscitoconstituente.org.br/> > e <<http://frentebrasilpopular.com.br/>>.

dos processos de integração latino-americana em curso, como Unasul, Celac, Mercosul e integração popular, que estão sendo atacados pelas forças do capital internacional.

Como vemos, o acirramento da crise estrutural do capital e da luta de classes tem profundos rebatimentos em todos os âmbitos da vida, inclusive na ‘batalha das ideias’ e na busca por alternativas para a formação humana. Neste cenário, no âmbito educacional, a obra de Dermeval Saviani ocupa lugar de destaque, sendo ponto de apoio para os que resistem e colocam-se em defesa do projeto histórico e formativo atrelado aos interesses da classe trabalhadora. Sua análise radical, rigorosa e de conjunto acerca da educação possibilitou a proposição de uma teoria pedagógica que responde às problemáticas educacionais do nosso tempo, armando-nos para seguir travando a luta que tem por horizonte a formação omnilateral a partir das condições históricas atuais. Deste modo, a violenta repressão aos professores grevistas da rede estadual de ensino do Paraná em abril do corrente ano, comandada pelo governador Beto Richa (PSDB), não foi ocasional. Não podemos esquecer que o estado do Paraná foi pioneiro na implantação da pedagogia histórico-crítica na rede pública estadual de ensino (BACZINSKI, 2011), o que, além de contribuir para uma maior politização dos professores e estudantes, é um projeto educacional que confronta a formação burguesa.

Em tempos em que se acirram as contradições capital-trabalho e a disputa por projetos formativos opostos, não é fortuita a retomada de fôlego e um avanço significativo nas elaborações coletivas acerca da pedagogia histórico-crítica (MARSIGLIA & MARTINS, 2015). Seu desenvolvimento é imperioso e bastante caro pra nós, não sendo obra de um homem só. Nosso estudo somou-se a esse esforço coletivo, objetivando identificar o grau de desenvolvimento da concepção de currículo na perspectiva histórico-crítica e quais as contribuições (possibilidades) e os limites (realidade) para pensarmos o currículo da educação básica tendo em vista a formação necessária à transição. Confirmamos as hipóteses levantadas inicialmente, demonstrando que: 1) Existe na obra de Dermeval Saviani elaborações acerca de uma concepção de currículo, que indicam possibilidades reais para pensarmos o currículo da educação básica, objetivando a formação necessária à transição para o socialismo haja vista que esta se situa no campo das teorias educacionais críticas, de base teórica materialista histórica dialética, cuja tarefa é superar tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não-críticas) como a impotência (decorrente das teorias crítico-reprodutivistas) das teorias educacionais; 2) A obra de Dermeval Saviani contribui para que a discussão acerca do currículo da escola básica avance, pois, para a análise do fenômeno educacional, o autor, vem historicamente considerando as questões relativas à filosofia da educação, estrutura e política educacional, história da educação e teoria pedagógica.

O percurso investigativo percorrido permitiu-nos defender a seguinte **TESE: existe uma concepção de currículo na obra de Dermeval Saviani, e esta indica possibilidades reais para pensarmos o currículo da escola básica na perspectiva histórico-crítica, pois o autor analisa o fenômeno educacional considerando as questões relativas à filosofia da educação, estrutura e política educacional, história da educação e teoria pedagógica, tendo desta forma, uma sustentação consistente para o enfrentamento do esvaziamento do currículo escolar na sociedade capitalista.** Entretanto, como o currículo não foi/é o objeto de investigação direta e específica do autor, suas contribuições acerca do currículo encontram-se no conjunto da sua produção com exposição não sintetizada em uma única obra ou texto, sendo enriquecida por contribuições de outros autores, bem como enriquecendo-as num movimento dialético.

Em última instância, almejamos contribuir para o avanço das elaborações no campo do currículo a fim de servir de ponto de apoio para as experiências concretas que vem sendo realizadas pelos professores nas escolas públicas. Afinal, é necessário forjarmos no marco referencial do capital (que impossibilita a formação omnilateral), uma formação transitória, no sentido do que Trotsky (2008) apontou, como parte de um programa de reivindicações transitórias, que expressam a mediação entre a realidade e as possibilidades, permitindo superar por incorporação um programa de reivindicações avançando na conquista dos direitos da classe trabalhadora, a depender da correlação de forças que se apresente na luta de classes.

No interior das escolas realmente existentes, explorando suas contradições, precisamos construir a escola da transição tendo como horizonte a possibilidade de formação omnilateral, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos alunos em suas máximas possibilidades. Como bem sinalizou Trotsky (2008) nossa mobilização enquanto classe trabalhadora em torno do projeto histórico socialista efetiva-se através da unidade realizada a partir de reivindicações reais irrompidas no bojo das contradições do modo de produção capitalista.

No âmbito da educação isso significa travarmos a luta em torno de algumas bandeiras que nos unificam enquanto classe trabalhadora, como: imediato e maciço aumento do investimento na educação pública; implantação de um efetivo Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação, a fim de garantir uma educação sistematizada com o mesmo padrão de qualidade a toda a população do país; garantia de condições de trabalho, salários e carreira dignas aos professores; formação inicial e continuada de qualidade; gestão e organização democrática das escolas e dos sistemas de ensino; entre outras bandeiras.

Da nossa tese desdobram-se problemáticas a serem investigadas em estudos futuros, como por exemplo, a questão da organização escolar, a disposição do tempo-espaço pedagógico necessário para o desenvolvimento dos sujeitos ao longo do percurso formativo, os estudos desenvolvidos no leste europeu no âmbito da escola comuna, em especial por Pistrak, contribuem com esta discussão. Outra questão fundamental a ser aprofundada se vincula à anterior, trata-se da discussão acerca da sistematização lógica e metodológica do conhecimento ao longo dos anos e níveis de escolarização, uma proposta para isso são os ciclos de escolarização, os quais precisam ser aprofundados com base nas contribuições da psicologia histórico-cultural, principalmente, considerando a periodização do desenvolvimento elaborada por Elkonin a partir do conceito de atividade-guia.

Destarte, é necessário que se continue investigando a proposição acerca do currículo na perspectiva histórico-crítica, pois seu desenvolvimento está em processo, sendo tarefa coletiva contribuir para o seu avanço e implementação. Além disto, faz-se necessário submeter à prática os apontamentos realizados ao longo desta tese, realizando experiências educacionais concretas nas escolas que permita-nos avaliar seus limites e possibilidades para fazê-la avançar.

Ademais, esta tese reforça a atualidade do marxismo e, portanto, sua defesa intransigente como a teoria do conhecimento que permite-nos explicar o real para transformá-lo. Em termos de teoria pedagógica, reafirmamos a pedagogia histórico-crítica como fundamental ponto de apoio no desenvolvimento da escola da transição, pois nos unifica na luta por um projeto de formação humanizador, que nos condições históricas atuais aspira o novo – o projeto histórico comunista e a formação humana omnilateral.

Afinal, a PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA vale muito pelo que já contribuiu, e ainda mais pelo que virá a contribuir para avançarmos no sentido de uma educação de qualidade, socialmente referenciada nas necessidades da classe trabalhadora. Avante! A luta é árdua, mas é para vencer!

## REFERÊNCIAS

- AGORA, é um plano Renan-Levy! “Agenda Brasil”: 43 medidas contra os trabalhadores e a nação. **Jornal O Trabalho**, São Paulo, n.771, 13 a 27 de ago. de 2015.
- ALVES, M. S. **Formação de professores em tempos de crise do capital**: a necessidade histórica de uma formação para a transição de modo de produção e reprodução da vida. Texto de Qualificação de Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2013.
- ANDERY, M. A. et al. **Para compreender a ciência**: uma perspectiva histórica. 14 ed. Rio de Janeiro: Garamond, São Paulo: EDUC, 2004.
- ARCE, A. (org.). **Interações e brincadeiras na educação infantil**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.
- ARCE, A. (org.). **O Trabalho Pedagógico com crianças de até três anos**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2014.
- ARCE, A. & JACOMELI, M. R. (orgs.). **Educação infantil versus educação escolar?:** entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- ARCE, A. & MARTINS, L. M. (orgs.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. 1. ed. Campinas, SP: Alínea, 2009.
- ARCE, A. & MARTINS, L. M. (orgs.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?:** em defesa do ato de ensinar. 1. ed. Campinas, SP: Alínea Editora, 2007.
- ARCE, A.; SILVA, D.A.S. da; VAROTTO, M. **Ensinando ciências na educação infantil**. Campinas -SP: Alínea Editora, 2011.
- (BACZINSKI, 2011); BACZINSKI, A.V. de M. **A implantação oficial da pedagogia histórico-crítica na rede pública do estado do Paraná (1983-1994)**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Rede de saberes mais educação**: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas. 1. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação/INEP. **Resultados preliminares PISA 2009**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/internacional/novo/PISA/resultados.htm>. Acesso em: 14 fev. 2011 às 10:27h.
- BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- BRZEZINSKI, I. (org.). **Anfope em movimento**: 2008-2010. Brasília: Liber Livro: Anfope: Capes, 2011.
- CARTILHA Plebiscito Constituinte. 2. ed. Publicação conjunta das entidades organizadoras da campanha, 2014. Disponível em:

<[http://www.plebiscitoconstituente.org.br/sites/default/files/material/AF\\_Cartilha%20Plebiscito%202%2AA%20Edi%C3%A7%C3%A3o\\_IMPRESSAO.pdf](http://www.plebiscitoconstituente.org.br/sites/default/files/material/AF_Cartilha%20Plebiscito%202%2AA%20Edi%C3%A7%C3%A3o_IMPRESSAO.pdf)>. Acesso em: 11 fev. de 2015, às 07:27h.

CASTANHA, A. P. Pedagogia histórico-crítica - editorial. **Germinal: marxismo e educação em debate**, salvador, v. 5, n. 2, p. 1-4, dez. 2013.

CHEPTULIN, A. **A dialética materialista histórica: categorias e leis da dialética**. São Paulo. Alfa-Omega, 2004.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

DANGEVILLE, R. Marx e Engels: crítica da educação e do ensino. In: **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 3, n. 2, p. 109-134, dez. 2011.

DECLARAÇÃO do Comitê Central do Partido Operário Socialista Internacionalista – POSI (Espanha). **O drama da imigração e dos refugiados na Europa**. Notícia publicada em 18 de set. de 2015. Disponível em: <http://otrabalho.org.br/o-drama-da-imigracao-e-dos-refugiados-na-europa/>. Acesso em: 20 de setembro de 2015.

DUARTE, N. **A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999a.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999b.

DUARTE, N. (org.). **Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

DUARTE, N. **Vigotski e o ‘aprender a aprender’**: crítica às proposições neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2.ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

DUARTE, N. **As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003a.

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

DUARTE, N. (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

DUARTE, N. (org.). **Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica**. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

DUARTE, N. A contradição entre universalidade da cultura humana e o esvaziamento das relações sociais: por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo ou relativismo cultural. São Paulo: **Revista Educação e Pesquisa**, v. 32, set/dez. 2006, p.607-618.

DUARTE, N. & ARCE, A. (orgs.). **Brincadeira de Papéis Sociais na Educação Infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. São Paulo: Xamã, 2006.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, N. (Org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010a.

DUARTE, N. & DELLA FONTE, S. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

EIDT, N. M. **A educação escolar e a relação entre o desenvolvimento do pensamento e a apropriação da cultura: a psicologia de A. N. Leontiev como referência nuclear de análise**. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.

ENGELS, F. **Anti-Dühring: filosofia, economia política, socialismo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

ENGELS, F. **Do socialismo utópico ao socialismo científico**. Biblioteca Marxista em Galego. Edição digital de junho de 2002. Disponível em: <[www.primeiralinha.org/textosmarxistas/engelscientifico.htm](http://www.primeiralinha.org/textosmarxistas/engelscientifico.htm)>.

ENGELS, F. **Do socialismo utópico ao socialismo científico**. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1880/socialismo/index.htm>>. Acesso em: 13 de fevereiro de 2013.

ENGELS, F. **Ludwig Feuerbach e o fim da filosofia clássica alemã**. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1886/mes/fim.htm>>. Acesso em: 30 de março de 2013.

ESCOBAR, M. O. **Transformação da didática: construção da teoria pedagógica como categorias da prática pedagógica**. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1997.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FALLEIROS, I. Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a construção de uma nova cidadania. In: NEVES, L. M. W. (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

FREITAS, H. C. L de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação e Sociedade**, vol. 24, n. 85, dez. 2003.

FREITAS, H. C. L de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. Campinas: **Educação e Sociedade**, vol. 23, n. 80, set. 2002.

FREITAS, L. C. Projeto histórico, ciência pedagógica e 'didática'. Campinas: **Educação e Sociedade**, n. 27, p. 122-140, set. 1987.

FREITAS, L. C de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

FREITAS, L. C de. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.

FRIGOTTO, G. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GAMA, C. N. & SANTOS JÚNIOR, C. de L. TROTSKY, L. Programa de transição. In: O Programa da Revolução. Brasília, DF: Nova Palavra, 2008. Resenha. Revista da FACED (UFBA. Online), v. 16, p. 141-148, 2009.

GAMA, C. N. **Contribuição à crítica da produção do conhecimento sobre o currículo de pedagogia no Brasil: uma análise das teses (1987-2010)**. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2012.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

GERALDO, A. C. H. **Didática de ciências naturais na perspectiva histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HOBSBAWM, E. **Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese dos Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. Rio de Janeiro, 2010, n. 27. (Recenseamento Geral do Brasil 2009).

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese dos Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. Rio de Janeiro, 2012, n. 29. (Recenseamento Geral do Brasil 2011).

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre trabalho e educação. IN: LOMBARDI, J. C.,



LAZARINI, A.Q. **A relação entre capital e educação escolar na obra de Dermeval Saviani**: apontamentos críticos. 528p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2010.

LÊNIN, V.I. **As tarefas das Uniões da Juventude**. Discurso pronunciado por Lenine no III Congresso da Komsomol (União da Juventude Comunista da Rússia), em 2 de Outubro de 1920. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/lenin/1920/10/02.htm>>. Acesso em: 28 de janeiro de 2015.

LEONTIEV, A. N. O homem e a cultura. In: ADAM, Y (et al). **Desporto e desenvolvimento humano**. Lisboa: Seara Nova, 1977.

LEONTIEV, A. N. O homem e a cultura. In: ENGELS, F. (et. al.). **O papel da cultura nas ciências sociais**. Porto Alegre: Editorial Villa Martha, 1980.

LESSA, S. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Cortez, 2007.

LIBÂNEO, J.C. **A democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1987.

LOMBARDI, J. C. Modo de produção e educação: notas preliminares. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 1, n. 1, p. 43-53, jun. 2009.

LOMBARDI, J. C. **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels**. Tese de livre docência, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2010.

LOPES, A. C. & MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011. Apoio: Faperj.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

MAINARDES, J. **A escola em ciclos**: fundamentos e debates. São Paulo: Cortez, 2009. (Questões de nossa época, 137).

MALANCHEN, J. **A pedagogia histórico-crítica e o currículo**: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2014.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MANACORDA, M. A. **O princípio Educativo em Gramsci**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

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

MARSÍGLIA, A. C. G. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e no ensino fundamental**. 1. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2011b.

MARSIGLIA, A.C.G. **Um quarto de século de construtivismo como discurso pedagógico oficial na Rede Estadual de Ensino Paulista:** Análise de programas e documentos da Secretaria de Estado da Educação no período de 1983 a 2008. Tese de doutorado defendida no Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista – Unesp de Araraquara, 2011c.

MARSIGLIA, A. C. G. & BATISTA, E. L. (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica:** desafios e perspectivas para uma educação transformadora. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

MARSIGLIA, A. C. G (org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica.** Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARSIGLIA, A.C.G. & MARTINS, L.M. Dossiê ‘Pedagogia histórico-crítica: a defesa do ensino e direcionamentos para a educação escolar’ - editorial. **Germinal:** Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 7, n. 1, p. 1-7, jun. 2015.

MARTINS, L. M. & ABRANTES, A. A. Relações entre conteúdos de ensino e processos de pensamento. In: PINHO, S. Z. (Org.). **Oficinas de Estudos Pedagógicos:** reflexões sobre a prática do ensino superior. São Paulo: Cultura Acadêmica: UNESP /Pró-Reitoria de Graduação, 2008.

MARTINS, L. M. & DUARTE, N. (orgs.). **Formação de professores:** limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor:** um enfoque vigotskiano. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

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

MARTINS, L. M. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, A. & MARTINS, L. M. (orgs.). **Ensinando aos Pequenos de zero a três anos.** 1. ed. Campinas, SP: Alínea, 2009.

MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, L. M. & DUARTE, N. (orgs.). **Formação de professores:** limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARTINS, L. M. O papel da educação escolar na formação de conceitos. In: MARSIGLIA, A.C.G (org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica.** Campinas, SP: Autores Associados, 2013b.

MARTINS, L.M. & MARSIGLIA, A.C.G. **As perspectivas construtivista e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita.** Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

MARX, K. Prefácio da Contribuição à crítica da economia política. In: MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política.** 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MARX, K. **O Capital:** crítica da economia política. 3.ed. v.1, t.1-2. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. Livro I – O processo de produção do capital, v. 1. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S.A, 1989.

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

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

MARX, K. Trabalho estranhado e propriedade privada. In: \_\_\_\_\_. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010b.

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

MARX, K. & ENGELS, F. **A ideologia alemã**: Vol. I Feuerbach – A contraposição entre as cosmovisões materialista e idealista. Coleção a obra-prima de cada autor. São Paulo: Martin Claret, 2005.

MARX, K. & ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. In: MARX, K. [et al.]. O Programa da Revolução. Brasília: Nova Palavra, 2008.

MAZZEU, L. T. B. **Formação Continuada de Professores**: uma análise crítica sobre as perspectivas oficiais de capacitação docente. Dissertação de Mestrado em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

MELLO, G. N. de. **Magistério de 1º grau**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1982.

MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.

MÉSZÁROS, I. **A Educação para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

MORAES, M.C.M. **Recuo da teoria**: dilemas na pesquisa em educação. Revista Portuguesa de educação, ano/vol. 14, n. 1, pp. 7-25, 2001.

MOREIRA, A. F. B. (org.). **Currículo**: políticas e práticas. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

MOREIRA, A. F. B. (org.). **Currículo**: questões atuais. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

NEVES, L. M. W. (org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

OLIVEIRA, B. A. de. **O trabalho educativo**: reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro. Campinas: Autores Associados, 1996.

PASQUALINI, J. C. **Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural**: um estudo a partir da análise da prática do professor. Tese de Doutorado, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista ‘Júlio de Mesquita Filho’, Araraquara, 2010.

PASQUALINI, J. C. Objetivos do ensino na educação infantil à luz da perspectiva Histórico-crítica e histórico-cultural. **Germinal**: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 7, n. 1, p. 200-209, jun. 2015.

PATRÕES demitem mesmo com desonerações. **Jornal O Trabalho**, São Paulo, n.750, 9 a 23 de jul. de 2014.

PINTO, G. A. **A organização do trabalho no século 20: taylorismo, fordismo e toyotismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

PISTRAK, M. M. (org.). **A escola comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PRESTES, Z.R. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil**. Repercussões no campo educacional. Tese de doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

ROSSLER, J. H. **Sedução e alienação no discurso construtivista**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SANTOS JÚNIOR, C. de L. **A formação de professores de Educação Física: a mediação dos parâmetros teórico-metodológico**. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2005.

SANTOS, C.S. dos. **Ensino de ciências: abordagem histórico-crítica**. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SANTOS, C. E. F dos. O 'aprender a aprender' na formação de professores do campo. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SANTOS, C. E. F. dos; PALUDO, C.; OLIVEIRA, R.B.C. de. Concepção de educação do campo. In: TAFFAREL, C.N.Z.; SANTOS JÚNIOR, C.de L.; ESCOBAR, M.O. (org.s). **Cadernos didáticos sobre educação no campo**. Salvador, 2009. (no prelo).

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE 5, de 19 de janeiro de 2012. Dispõe sobre a reorganização curricular do Ensino Fundamental, nas Escolas Estaduais de Tempo Integral, e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Poder Executivo do Estado de São Paulo**, São Paulo, 20 jan. 2012. Seção I, 122 (14) – 23. Disponível em: <[http://www.dersv.com/RES\\_SE\\_5\\_ETI\\_20-01-2012.pdf](http://www.dersv.com/RES_SE_5_ETI_20-01-2012.pdf)>. Acesso em 11/08/2013 às 17h.

SAVIANI, D. & SANFELICE, J. L. (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.

SAVIANI, D. **Ensino público e algumas falas sobre universidade**. 5.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

SAVIANI, D. Brasil: educação para a elite e exclusão para a maioria. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 8, p. 63-77, 1997.

SAVIANI, D. **Educação Brasileira: estrutura e sistema**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, D. Editorial. **Revista HISTEDBR** on-line, n. 4, 2001.

SAVIANI, D. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. **Espaço Pedagógico**, v. 10, p. 77-97, 2003.

SAVIANI, D. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, 1:131-152, 2003b.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 15 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004a.

SAVIANI, D. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In: DUARTE, N. **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004b.

SAVIANI, D. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: SAVIANI, D. e LOMBARDI, J.C. (orgs.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas, São Paulo: Autores Associados: HISTEDBR, 2005a.

SAVIANI, D. Instituições escolares: conceito, história, historiografia e práticas. **Cadernos de História da Educação**, n. 4, p.27-34, jan./dez., 2005b.

SAVIANI, D. O institucional, a organização e a cultura da escola (Resenha crítica). **Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas)**, v. 35, p. 231-237, 2005c.

SAVIANI, D. Marxismo e educação. **Princípios** (São Paulo), v. 14, p. 37-45, 2006.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007a.

SAVIANI, D. **Marxismo e pedagogia**. Intervenção na Mesa IV – Teoria Marxista e Pedagogia Socialista, integrante da programação do III EBEM (Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo). Salvador, 14 nov. de 2007b.

SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007c.

SAVIANI, D. O pensamento pedagógico brasileiro: da aspiração à ciência sob suspeição. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 21, n. 42, p. 13-35, jul./dez. 2007d.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007e.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 34 jan./abr. 2007f.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008a.

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

SAVIANI, D. Desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação. **Trabalho, Educação e Saúde**, v.6, n.2, p.213-231, jul./out. 2008c.

SAVIANI, D. **Educação escolar, currículo e sociedade:** os saberes necessários à formação docente. 2009a. [Texto escrito para a Conferência a ser proferida no 2º Simpósio Internacional de Formación Docente: *El currículum, un espacio de participación*. Misiones, Argentina, 4, 5 e 6 de junio de 2009, que não aconteceu porque o evento foi cancelado].

SAVIANI, D. Ciência e educação na sociedade contemporânea: desafios a partir da pedagogia histórico-crítica. **Faz Ciência** (UNIOESTE. Impresso), v.1, p.13-35, 2010a.

SAVIANI, D. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, maio/ago. 2010b.

SAVIANI, D. & DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, set./dez. 2010c.

SAVIANI, D. Importância do conceito de “clássico” para a pedagogia. In: TEIXEIRA JÚNIOR, Aguinaldo (org.). **Marx está vivo!** Maceió: [s.n], 2010d.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. & DUARTE, N. (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. **A pedagogia histórico-crítica na educação do campo**. Conferência proferida no II Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo e IV Jornada de Educação Especial no campo Educação do Campo: conteúdo e método. São Carlos, 16 de outubro de 2013a.

SAVIANI, D. **Circuitos e fronteiras da história da educação**. Conferência final do VII Congresso Brasileiro de História da Educação. Cuiabá, 20 a 24 de maio de 2013b.

SAVIANI, D. Infância e pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A.C.G (org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013c.

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação:** significado, controvérsias e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 2014a.

SAVIANI, D. **Entrevista**. [jun. 2014]. Entrevistadores: Carolina Nozella Gama e Cláudio de Lira dos Santos Junior. Salvador-Campinas. 2014. 1 arquivo de vídeo (2h 56min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice H desta tese.

SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática:** problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

SAVIANI, N. Educação infantil *versus* educação escolar: implicações curriculares de uma (falsa) oposição. In: ARCE, A.; JACOMELI, M. R. (orgs.). **Educação infantil versus educação escolar?**: entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SCALCON, S. **À procura da unidade psicopedagógica:** articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP. Autores Associados, 2002.

SHUARE, M. **La psicología soviética tal como yo la veo.** Moscou: Progreso, 1990.

SILVA JÚNIOR, C. A. da. Dermeval Saviani e a educação brasileira. In: GARCIA, W. E. (org.). **Educadores brasileiros no século XX.** Brasília: Plano Editora, 2002.

SILVA JÚNIOR, C. A. da. (org.). **Dermeval Saviani e a educação brasileira:** o simpósio de Marília. São Paulo: Cortez, 1994.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

STREMEL, S. **As propostas de ciclos de aprendizagem de redes públicas de ensino brasileiras e seus fundamentos teóricos.** Texto apresentado no Seminário de pesquisa em educação da Região Sul - IX ANPED-Sul, realizado em Caxias do Sul de 29 de julho a 1 de agosto de 2012.

TAFFAREL, C. N. Z. **Formação do profissional da educação:** o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de educação física. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1993.

TAFFAREL, C. N. Z.; SANTOS JÚNIOR, C. de L.; COLAVOLPE, C. R. **Trabalho pedagógico e a formação de professores/militantes culturais:** construindo políticas para a educação física, esporte e lazer. Salvador: EDUFBA, 2009.

TAFFAREL, C.N.Z.; SANTOS JÚNIOR, C.de L.; ESCOBAR, M.O. (org.s). **Cadernos didáticos sobre educação no campo.** Salvador, 2009. (no prelo).

TONET, I. **Educação contra o capital.** Maceió: EDUFAL, 2007.

TRIVIÑOS, A. N. S. **A formação de professores para a educação básica na América Latina:** uma proposta em discussão. Texto elaborado para o XVII Seminário Internacional sobre Formação de Professores para o MERCOSUL-CONESUL. Porto Alegre, novembro de 2009.

TROTSKI, L. Cultura e socialismo. In: MIRANDA, Orlando (Org). **Leon Trotski:** política. São Paulo: Ática, 1981.

TROTSKI, L. **Literatura e revolução.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2007.

TROTSKI, L. **Programa de transição.** In: O Programa da Revolução. Brasília: Nova Palavra, 2008.

TUMOLO, P.S. O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível?. **Educação & Sociedade**, Campinas, CEDES, vol. 26, n. 90, pp.239-265, jan./abr., 2005.

VARJAL, E. Para além da Grade Curricular. Revista Educação em Debate. **Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco.** Ano I, n. 1, 1991.

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

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S., LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

VILELA, P. R. (Comunicação Plebiscito Constituinte). **Plebiscito oficial para impedir contrarreforma política**. Notícia publicada em 05 de fev. de 2015. Disponível em: <http://www.plebiscitoconstituente.org.br/noticia/plebiscito-oficial-para-impedir-contrarreforma-pol%C3%ADtica>. Acesso em: 09 de março de 2015.



**ANEXOS**

**E**

**APÊNDICES**