

A Didática Histórico-Crítica: contribuições para o ato educativo

Lenilda Rego Albuquerque de Faria

Resumo


O artigo analisa as contribuições da Didática Histórico-Crítica para o processo ensino-aprendizagem, para a formação de professores e a prática docente. Para tanto, indaga-se sobre as contribuições da Didática Histórico-Crítica para o processo ensino-aprendizagem e focaliza-se as bases teórico-metodológicas da teoria pedagógica sistematizada por Dermeval Saviani, de modo a evidenciar as implicações pedagógico-didáticas para o ato educativo. No que tange às referências teórico-metodológicas, a pesquisa tem seus fundamentos na teoria do ser social de Marx e em seu método crítico-dialético. Recorre-se à pesquisa bibliográfica, notadamente a textos e livros de pensadores marxianos e marxistas. A Didática é compreendida como teoria do ensino como uma totalidade concreta, portanto, é a ciência do processo de ensinar e de aprender. Os resultados apontam para a objetividade e a potência pedagógica do método pedagógico da PHC, como também sinalizam para a necessidade do método dialético na compreensão da prática educativa e suas finalidades educativas na ordem social capitalista. A contribuição da didática para a formação e para a prática docente consiste na produção de um conhecimento que potencialize as condições de efetivação do processo ensino-aprendizagem, tendo a prática social dos estudantes como ponto de partida e de chegada, com vistas a contribuir com a formação omnilateral dos indivíduos.

Palavras-chave: Pedagogia Histórico-Crítica. Didática Histórico-Crítica. Ensino-aprendizagem. Formação omnilateral.

Lenilda Rego Albuquerque de Faria

Universidade Federal do Acre, UFAC

E-mail: lenildafaria@uol.com.br

 <https://orcid.org/0000-0002-8971-600X>

Recebido em: 17/01/2022

Aprovado em: 01/06/2022



Abstract**Keywords:**

Historical-critical
Pedagogy.
Historical-critical
Didactics.
Teaching-
learning.
Omnilateral
Formation.

Historical-Critical Didactics: contributions to the educational act

The article analyzes the contributions of Historical-Critical Didactics to the teaching-learning process, to teacher training and teaching practice. Therefore, we inquire about the contributions of Historical-Critical Didactics to the teaching-learning process and focus on the theoretical-methodological bases of the pedagogical theory systematized by Dermeval Saviani, in order to highlight the pedagogical-didactic implications for the educational act. Regarding to theoretical-methodological references, the research has its foundations in Marx's theory of social being and in his critical-dialectical method. We resort to bibliographic research, notably texts and books by Marxian and Marxist thinkers. Didactics is understood as a theory of teaching as a concrete totality, therefore, it is the science of the teaching and learning process. The results point to the objectivity and pedagogical power of PHC's pedagogical method, as well as to the need for a dialectical method in the understanding of educational practice and its educational purposes in the capitalist social order. The contribution of didactics to training and teaching practice consists in the production of knowledge that enhances the conditions for the effectiveness of the teaching-learning process, having the social practice of students as a starting and ending point, with a view to contributing to the omnilateral formation of individuals.

Resumen**Palabras clave:**

Pedagogía
Histórico-Crítica.
Didáctica
Histórico-Crítica.
Enseñanza-
aprendizaje.
Formación
omnilateral.

La Didáctica Histórico-Crítica: contribuciones para el acto educativo

Este artículo, cuyo objeto de análisis es la investigación en educación, discute cómo la producción bibliográfica publicada en revistas A1, en el cuatrienio 2013-2016, ha contribuido a pensar la práctica de la investigación en educación. Para responder al problema propuesto, el estudio tuvo como objetivo analizar la producción de investigación educativa a partir de tres elementos constitutivos de la investigación: objeto, metodología y base teórica. Con base en una perspectiva sociohistórica, el trabajo se desarrolló a partir de la identificación y análisis de elementos de investigación a partir de los resúmenes de las unidades bibliográficas publicadas en el cuatrienio 2013-2016, desarrolladas en programas de educación de posgrado con los grados 7, en el mismo período, considerando sólo los artículos de revista presentados en los documentos de evaluación publicados por la CAPES. La actividad de identificación de los elementos pretendidos en el análisis de los resúmenes se realizó a partir de la construcción de un formulario, que fue completado por cuatro investigadores. Posteriormente, se verificaron las indicaciones de los elementos en el texto del resumen, describiendo lo presentado por los autores de cada artículo, referente a los elementos aquí investigados. Tras analizar 223 artículos, entendemos que existe cierto descuido a la hora de presentar información importante para la presentación del texto, en los resúmenes. Además, consideramos que la falta de rigor teórico-metodológico puede provocar ciertas debilidades en la producción de conocimiento en educación, ya que el campo se ha alejado de los criterios de científicidad propios de las producciones académico-científicas.

Introdução

O artigo tem por objetivo analisar as contribuições da Didática Histórico-Crítica para o processo ensino-aprendizagem, para a formação de professores e a prática docente. Para tanto, consideramos imprescindível o estudo do método pedagógico formulado por Dermeval Saviani e das categorias que constituem a relação pedagógica, quais sejam: a prática social, o estudante, o professor e o conhecimento. Com a intencionalidade pedagógica dirigida para os resultados da pesquisa, desdobramos o objetivo geral da investigação em dois objetivos específicos, a saber: 1) extrair contribuições do método pedagógico da Pedagogia Histórico-Crítica para o processo ensino-aprendizagem; 2) compreender o papel da Didática Histórico-Crítica na formação da consciência pedagógica do professor.

Metodologicamente, a análise se faz a partir da potência heurística da Pedagogia Histórico-Crítica e de seus fundamentos ontológicos e gnosiológicos, próprios da teoria do ser social de Marx – o materialismo histórico-dialético. Como recurso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica de produções de pensadores marxianos e marxistas. Destarte, assumimos o entendimento de que nossos estudos estão comprometidos com a formação livre e universal dos indivíduos, com as lutas pela superação da ordem social capitalista e com a construção de uma nova sociedade, a sociedade comunista.

Antes, é necessário dizer que a Pedagogia Histórico-Crítica é uma pedagogia contra-hegemônica. Clarificando a concepção de contra-hegemonia no âmbito do pensamento pedagógico, Saviani (2008a, p. 170) assevera que pedagogias como essa são “[...] orientações que não apenas não conseguiram tornar-se dominantes, mas que buscam intencional e sistematicamente colocar a educação a serviço das forças que lutam para transformar a ordem vigente visando instaurar uma nova forma de sociedade”. E, claro está, a PHC, como uma pedagogia marxista, tem como forte compromisso forjar-criar, no interior da sociedade capitalista, as formas, as forças e os processos de superação dessa ordem social, ao mesmo tempo que instaura novas relações sociais – a sociedade comunista.

Quando, a partir de nossas referências teóricas, empregamos a denominação pedagogias contra-hegemônicas, não significa que somos contra a *hegemonia*, mas sim que, no contexto da ordem social do capital, essas pedagogias representam a luta por uma *nova hegemonia*. Uma hegemonia da autoatividade do homem, de sua autorrealização pela superação das condições de trabalho e de vida da forma capitalista. É entendida, portanto, não apenas como direção política, mas também como direção moral, cultural, ideológica, nos termos das formulações gramscianas.

O enfeixe de ideias contra-hegemônicas que constituíram a denominada Pedagogia Histórico-Crítica, segundo Saviani (2008a), remonta às discussões travadas na primeira turma do doutorado em educação da PUC-SP em 1979. A primeira tentativa de sistematização deu-se no artigo “Escola e democracia: para além da teoria da curvatura da vara” – publicado no número 3 da Revista da ANDE, em 1982 – que, em 1983, veio a integrar o livro “Escola e democracia”.

Para Saviani (2008a, p. 149), a Pedagogia Histórico-Crítica, numa síntese apertada, “[...] é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela Escola de Vygotsky”. Definindo e explicitando sua concepção de educação, como também de ensino, o mesmo autor afirma que esta “[...] é entendida como 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. 419-420).

Desse modo, a educação consiste na mediação no seio da prática social global, portanto, está imbricada às esferas políticas, econômicas e culturais, em um processo de intensas – e contraditórias – interações. A prática social põe-se, nesse contexto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social, na qual professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social. Aos momentos intermediários dos métodos, cabe identificar as questões suscitadas pela prática social: a problematização – dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução –, a instrumentação – viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos – e a catarse.

A fundamentação teórica da Pedagogia Histórico-Crítica – nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais – propõe-se explicitamente a seguir as trilhas abertas pelas agudas investigações desenvolvidas pelo pensador alemão Karl Marx a respeito das condições históricas de produção da existência humana que resultam na forma da sociedade atual dominada pelo capital. É, pois, no espírito de suas investigações que essa proposta pedagógica se inspira.

Norteados pelo referencial teórico-metodológico marxiano, Dermeval Saviani, sistematizou a sua teoria pedagógica a partir dos clássicos do marxismo, com destaque, principalmente, para alguns desses pensadores, como Gramsci, Bogdan Suchodolski, Georges Snyders, Mário Manacorda, Pistrak e Makarenko (SAVIANI, 2005), desenvolvendo, simultaneamente, estudos sobre Política Educacional, Filosofia da Educação, História da Educação, Pedagogia e Teoria Didática.

Com as obras “Escola e democracia” e “Pedagogia histórico-crítica”, Saviani vem provocando significativas mudanças no pensamento pedagógico nacional e, inegavelmente, no pensamento pedagógico latino-americano. O autor evidencia e explicita, a partir de uma análise na qual a luta de classes mostra-se presente objetivamente na realidade e, em particular, na trama relativa aos fenômenos educacionais, o caráter ingênuo e reacionário das teorias pedagógicas liberais, denominando-as de não críticas e de crítico-reprodutivistas, podendo, assim, dar um passo decisivo na superação delas. Propugnando uma pedagogia revolucionária centrada na igualdade essencial entre os homens, igualdade essa em termos reais e não apenas formais, “[...] busca, pois, converter-se, articulando-se com as forças emergentes da sociedade, em

instrumento a serviço da instauração de uma sociedade igualitária [...]” (SAVIANI, 2022, p. 65) e considera a transmissão – difusão de conteúdos vivos e atualizados – uma das tarefas primordiais do processo educativo em geral e da escola em particular.

No que tange ao objeto da didática – o processo ensino-aprendizagem –, a contribuição da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) se expressa com toda a sua potência heurística e pedagógica com a proposição do método pedagógico que parte da prática social e a ela retorna, ou melhor, que tem na prática social seu ponto de partida e de chegada.

Não é por demais insistir que, para a PHC¹, o homem não nasce homem, ou seja, sua humanização é resultante do desenvolvimento histórico-objetivo da realidade. Na produção e reprodução de sua existência, em sua relação com a natureza, consigo mesmo e com os outros indivíduos e na satisfação de suas necessidades, o homem produz respostas e explicações diversas para os acontecimentos da própria vida. Produz, assim, instrumentos, saberes, conhecimentos de diferentes modalidades, “[...] tais como: conhecimento sensível, intuitivo, afetivo, conhecimento intelectual, lógico, racional conhecimento artístico, estético, conhecimento axiológico, conhecimento religioso e, mesmo, conhecimento prático e conhecimento teórico”. (SAVIANI, 2005, p. 07).

Com efeito, para as finalidades da formação humana, esses conhecimentos só interessam enquanto se traduzirem em elementos necessários ao indivíduo na produção de sua humanidade, uma vez que “[...] ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo”. (SAVIANI, 2005, p. 7). Não se trata, portanto, de um saber qualquer, mas daquele resultante de um trabalho sistemático e que tem “[...] como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente”. (SAVIANI, 2005, p. 7). De fato, é preciso explicitar que para esse pensador, no que se refere ao conhecimento, existe uma distinção entre elaboração e produção. “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”. (SAVIANI, 2005, p. 77).

2 A Didática Histórico-Crítica: o conhecimento, o método, o aluno e o professor

A tarefa da escola consiste em garantir aos filhos das classes trabalhadoras a apropriação de instrumentos de elaboração e sistematização do conhecimento. Quando essa instituição não faz isso, aqueles, mesmo continuando a contribuir pela prática social com a produção do saber, ficam sem o domínio

¹ Atribui-se à Pedagogia Histórico-Crítica.

dos instrumentos necessários à sua elaboração e reelaboração, conseqüentemente, desprovidos das possibilidades de agirem de modo transformador sobre suas condições de vida. Dessa forma, para Saviani,

[...] ao nos referirmos ao acervo cultural da humanidade, ao acervo histórico da produção humana, nós estamos nos referindo às formas elaboradas, as expressões mais avançadas, e aí, por uma economia de linguagem, nós temos nos referido a três grandes campos que são: a filosofia, a ciência e a arte. Então, as expressões mais avançadas, aquilo que se traduz no conceito de clássico abrange os campos da filosofia, da ciência e da arte que, de certo modo, formam um conjunto. Essa própria distinção faz sentido na linha do método, que para passar da síntese, para passar do empírico, das impressões imediatas, do senso comum, à síntese, ao concreto, é necessária a mediação da análise que envolve, então, a identificação dos vários aspectos, das várias determinações que compõem o concreto como totalidade. Mas não são elementos que possam ser separados. Então é difícil, por exemplo, quando a gente penetra na filosofia, separar isso da arte e da ciência. Quando se aprofunda também a visão de ciência, separá-la da filosofia e da arte, o mesmo ocorrendo com o aprofundamento da arte. (SAVIANI, 2015, p. 176).

Pelos pressupostos teóricos da PHC, o domínio dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos pelos alunos não se faz de modo passivo, ou seja, sem questionamentos, sem problematizações de seus significados e validade em face dos problemas e desafios da vida social. Por essa condição, é colocada a necessidade de um método pedagógico que seja fomentador e instrumentalizador do pensamento teórico-científico.

Fundamentados em Saviani (2008a; 2008b), e com a finalidade direcionada para a historicização do objeto dessa investigação, apresentamos os momentos do método pedagógico constituinte da PHC, retomando-os aqui, uma vez que nossos estudos apontam para a sua validade e necessidade. Pelo confronto e superação dos métodos da pedagogia tradicional e pedagogia nova, a PHC propõe cinco momentos: *prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social*.

Antes, porém, de explicitar esses momentos, cumpre reiterar que a Pedagogia Histórico-Crítica está comprometida em contribuir com a emancipação dos estudantes, pois o interesse é colocar a escola a serviço das necessidades da classe trabalhadora e, com isso, empenhar-se em pôr em ação métodos de ensino eficazes (SAVIANI, 2008b). Para tanto, vão além dos métodos tradicionais e novos, objetivando superar, por incorporação, as contribuições dessas duas concepções pedagógicas. O autor esclarece, a respeito, que se trata de

[...] 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 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, 2008b, p. 56).

O método pedagógico da PHC não se organiza a partir de uma sequência cronológica, de passos estanques, como o fazem parecer as apropriações distorcidas e superficiais do método pedagógico da Pedagogia Histórico-Crítica. Se o compreendermos a partir do método da teoria que o fundamenta, teremos as mais ricas conseqüências para a prática pedagógica. Por isso, aqui, pretendemos afastar toda e qualquer

compreensão simplista, equivocada, superficial e incorreta do método pedagógico da PHC. Se pretendemos extrair chaves heurísticas com efetiva contribuição didático-pedagógica para uma didática da PHC, é imperativo que nos desvinculemos das correntes de um pensamento fragmentário, estanque e mecanicista ao nos colocarmos a estudar e compreender com riqueza gnosiológica o método pedagógico sistematizado por Saviani. Na sua radical crítica às pedagogias burguesas, esse pensador nos apresenta, por incorporação, uma síntese superadora.

Pelo entendimento das finalidades do ensino, os passos são pensados como “[...] momentos articulados num mesmo movimento, único e orgânico”. (SAVIANI, 2008b, p. 60). Aqui entra – e se põe com força didático-pedagógica – a complexa, rica e dinâmica relação conteúdo e forma. Definidos os fins, a partir dos fundamentos teórico-metodológicos da PHC, o professor se coloca no trabalho de organizar e mobilizar as atividades e procedimentos mais coerentes com as finalidades do ensino e da tarefa da escola. Desse modo, já com essa compreensão em movimento e materialização, o ponto de partida, assim como também o de chegada, não é outro senão a *prática social*.

O primeiro passo: a prática social é o ponto de partida, comum ao professor e ao aluno, pois ambos estão igualmente nela inseridos. Como agentes individuais, podem se posicionar de modo diferenciado em relação a essa prática comum, entretanto, pedagogicamente, há uma diferença essencial que não pode ser ignorada. Por ser decisiva na compreensão dessa relação, o “[...] professor de um lado, e os alunos, de outro, encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social. Enquanto o professor tem uma compreensão que poderíamos denominar de ‘síntese precária’, a compreensão dos alunos é de caráter sincrético”. (SAVIANI, 2008b, p. 56, grifo do autor). Mas, o que significam esses níveis entre professor e aluno? Para o mesmo autor,

A compreensão do professor é sintética porque implica uma certa articulação dos conhecimentos e das experiências que detém relativamente à prática social. Tal síntese, porém, é precária uma vez que, por mais articulados que sejam os conhecimentos, a inserção de sua prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer no ponto de partida, se não de forma precária. (SAVIANI, 2008b, p. 56-57).

Sobre a compreensão sincrética do aluno, Saviani esclarece que ela

[...] é sincrética uma vez que, por mais conhecimentos e experiências que detenham, sua própria condição de alunos implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social de que participam. (SAVIANI, 2008b, p. 57).

Professor e aluno, portanto, mesmo tendo como ponto de partida a prática social, do ponto de vista pedagógico, se encontram em situação de desigualdade. Essa desigualdade refere-se ao fato de que o professor que tem as teses da PHC como fundamento de sua prática, em sua construção histórica, desse modo, para além de dominar os conhecimentos científicos do seu campo de atuação, tem uma visão mais

ampliada, aprofundada e alargada da prática social. Assim, o estudioso da PHC joga luzes sobre o entendimento da questão ao afirmar que

[...] o professor tem uma visão sintética, os alunos uma visão sincrética. E advirto que se trata, aí, da prática social tal como se dá na sociedade contemporânea. Dizer, então, que o professor, para atuar eficazmente junto aos alunos, deve ter uma compreensão sintética da prática social, significa dizer que ele deverá ter uma compreensão articulada das múltiplas determinações que caracterizam a sociedade atual. Ou seja, se os alunos, situando-se no ponto de partida com uma visão sincrética, têm uma compreensão ainda superficial, marcada pelas vivências empíricas, presas às impressões imediatas, o professor já teria passado pela análise, pela mediação do abstrato, ascendendo a uma compreensão concreta, isto é, apreendendo a realidade como síntese de múltiplas determinações, como unidade da diversidade. (SAVIANI, 2015, p. 188).

Para evitar os mal-entendidos de uma visão precária da relação professor e aluno, insistimos que a desigualdade, aqui, em nada ter a ver com a condição necessária de indivíduos ativos no processo ensino-aprendizagem, mas sim com uma desigualdade inicial no âmbito do ato pedagógico em relação à prática social. O expoente da PHC, Dermeval Saviani, não deixa dúvidas ao tratar a respeito do que compete ao professor que se move pelas teses da Pedagogia Histórico-Crítica, ou seja,

[...] assumir essa orientação pedagógica na atividade educativa significa ter presente o modo como está estruturada a sociedade atual, no interior da qual os educandos nasceram. Cabe, portanto, educá-los para viver nessa sociedade, o que implica conhecê-la o mais profundamente possível. E conhecer significa não apenas deter informações, mas compreender as relações. (SAVIANI, 2015, p. 188).

O segundo passo: a problematização. Constitui-se de um momento no qual, sempre pela condução do professor, os educandos são mobilizados para a aprendizagem. O docente e os alunos se colocam em situação de discussão, de questionamentos, portanto, de reflexão a respeito dos problemas postos pela prática social. Essa prática, na Pedagogia Histórico-Crítica, é entendida como historicidade e efetivação humana, desse modo, os conteúdos – e sua contribuição, validade e necessidade social – são identificados, estudados e discutidos. Enfim, “[...] trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar”. (SAVIANI, 2008b, p. 57). Por esse processo, os educandos identificam e reconhecem os motivos – o porquê da necessidade de estudar determinado conteúdo – e são instigados e desafiados a incorporar os elementos propiciadores da solução dos problemas concretos vivenciados. Estes, por sua vez, ganham sentido na vida dos alunos, ou seja, não valem por si mesmos.

O sentido, nesse caso, não é outro senão identificar e perceber as formas que tanto impedem o desenvolvimento de sua humanidade, como aquelas que precisam ser mobilizadas para a construção de processos potentes à transformação das condições que emperram seu processo de formação humana. Desse modo, opções são tomadas e o professor que se propõe a organizar seu trabalho com base na PHC deverá colocar-se no compromisso de discutir as finalidades do conhecimento científico, filosófico e artístico na ordem burguesa.

Sobre a fecundidade política da problematização, Saviani (2010b) rebate a ideia de doutrinação, salientando que

[...] a posição política crítica, transformadora, de esquerda, não precisa de doutrinação porque a verdade está de seu lado (já se disse que a verdade é sempre revolucionária). Portanto, aquilo de que se trata é de um trabalho de desvelamento, isto é, de mostrar a verdade em toda a sua força, ou, como se diz correntemente, a verdade nua e crua, doa a quem doer. (SAVIANI, 2010b, p. 115-116).

A verdade, como reitera Saviani, é sempre revolucionária, e o método da Pedagogia Histórico-Crítica se fundamenta e se expressa pelo método proposto por Marx, o método *concreto*. É concreto por ser síntese das múltiplas e variadas determinações. E assim, no caso do trabalho do professor no tratamento didático dos conteúdos, busca-se sua gênese, seu desenvolvimento, suas transformações e, ao fazê-lo desse modo, capta-se o modo de ser daquele fenômeno, daquele fato, daquele conteúdo escolar tratado. Capta-se, compreende-se sua forma objetiva de ser, ou seja, como se manifesta concretamente, portanto, como *é* e como pode deixar de *ser o que é*. Dessa forma, o trabalho dos professores – a essência de seu trabalho – consiste nesse fato: na verdade, na ciência, “doa a quem doer”.

Pelos fundamentos da PHC, os processos didático-pedagógicos devem se constituir, também, por uma atmosfera de crítica às relações político-sociais dominantes.

[...] para que essa apropriação se constitua como instrumento de transformação, é necessário que intervenham outras mediações, ou seja, é necessário que se construa um contexto ou, dizendo outro modo, que se crie uma atmosfera de crítica ao *status quo*, favorável à visão de mundo transformadora, socialista, de esquerda. (SAVIANI, 2010b, p. 115).

Conforme se observa, o compromisso do professor que se move pelos fundamentos da PHC é, pela via da crítica transformadora, o de contribuir com a formação dos estudantes, tendo em vista o papel que estes necessitam desempenhar na transformação da ordem social capitalista. Nesse sentido, a ambiência pedagógica favorecedora é aquela que se organiza pela crítica às relações sociais de dominação, de exploração, por sua vez, de negação da humanização e emancipação dos indivíduos.

O terceiro passo: a instrumentalização. Os alunos, uma vez conscientes das razões e necessidades da aprendizagem daquele conteúdo, dispõem-se, com suas energias físicas, psíquicas e emocionais, ao tratamento didático-pedagógico do conteúdo por meio da colaboração do professor. A instrumentalização consiste, assim, no processo de apropriação dos “[...] instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social”. (SAVIANI, 2008b, p. 57). A especificidade desse momento, a transmissão direta e indireta realizada pelo docente, é clarificada quando o autor assevera que,

Como tais instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente, a sua apropriação pelos alunos está na transmissão direta ou indireta por parte do professor. Digo transmissão direta ou indireta por parte do professor. Digo transmissão direta ou indireta porque o professor tanto pode

transmiti-los diretamente, como pode indicar os meios pelos quais a transmissão venha a se efetivar. (SAVIANI, 2008b, p. 57).

Esse é um momento essencial e sensível do trabalho didático. Aqui os educandos entram em contato com os conteúdos teórico-práticos na sua forma sistematizada enquanto um saber teórico-científico pensado e tratado na sua forma didática e pedagógica. Constitui-se, portanto, de uma situação privilegiada para a formação dos conceitos na mente dos educandos. Busca-se, nesse momento, pelo conjunto das atividades de estudo, apreender, captar as conexões e interconexões da relação do objeto com o universal e sua materialização no particular e no singular, bem como, compreendê-lo na sua integralidade como um processo de ricas e variadas relações. Significa dizer que o pensamento é ampliado, alargado, aprofundado.

Para a Didática Histórico-Crítica, é central que compreendamos a relação conteúdo e forma a partir das categorias da dialética marxiana ao tratarmos da forma direta ou indireta de desenvolvimento e apropriação pelos estudantes dos conceitos que constituem os conteúdos, de modo que estes possam ter sua inteligibilidade materializada na prática social. A esse respeito, Saviani (2005) exemplifica com a própria experiência:

Trabalhei várias vezes a prioridade dos conteúdos sem perder de vista que a questão pedagógica, em sua essência, é a questão das formas. Estas, porém, nunca podem ser consideradas em si mesmas. E a diferenciação sempre se dará pelo conteúdo. Se for feita a abstração dos conteúdos fica-se com a pura forma. Aí ocorre a indiferenciação. É neste sentido que os conteúdos são importantes. Tratar as formas em concreto e não em abstrato é tratá-las pela via dos conteúdos. (SAVIANI, 2005, p. 144-145).

Conforme o exemplo citado, na organização das atividades de ensino, a forma nunca pode ser pensada de outro modo que não seja em correspondência com o conteúdo a ser ensinado. Pode-se dizer, assim, que o conteúdo sempre põe a forma. O Filósofo Cheptulin (1982, p. 268) afirma que “[...] toda forma está organicamente ligada ao conteúdo, é uma forma de ligação dos processos que o constituem. A forma e o conteúdo estando em correlação orgânica, dependem um do outro”. Com efeito, o pensador evidencia que o conteúdo é determinante “[...] nas relações conteúdo-forma”, ou seja, “[...] determina a forma e suas mudanças acarretam mudanças correspondentes da forma. Por sua vez, a forma reage sobre o conteúdo, contribui para seu desenvolvimento ou o refreia”. (CHEPTULIN, 1982, p. 268).

Quando compreendido nesses termos, portanto corretamente desenvolvido pelo professor e pelos estudantes, o objeto, agora, se apresenta espelhado na mente do educando, pois ele compreendeu, apreendeu o seu desenvolvimento, seu método próprio de investigação, como também os processos cognitivos mais adequados ao modo de ser do objeto – ou da matéria ensinada. A significação político-social dessa fase da formação do pensamento teórico é de extrema relevância, pois, “[...] trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem”. (SAVIANI, 2008b, p. 57).

O quarto passo: a *catarse*. Essa é entendida, na acepção gramsciana, como a “[...] ‘elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens’. Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social”. (SAVIANI, 2008b, p. 57, grifo do autor). Ainda como se efetiva a relação da estrutura e superestrutura nos estudos de Gramsci, Saviani (2010b, p. 118) esclarece que

[...] a estrutura está referida à realidade enquanto a sua elaboração como superestrutura na consciência dos homens se refere à apropriação, pelos homens, da realidade convertida em conhecimento que torna capazes de agir intencionalmente sobre a realidade conhecida (a estrutura) transformando-a de acordo com suas finalidades. Assim, no caso da pedagogia histórico-crítica, o momento catártico, mais do que um simples conhecimento que é atingido pelos alunos, significa a conversão do conhecimento objetivo em uma espécie de segunda natureza, isto é, sua incorporação ao sujeito que se afirma, ele próprio, como uma realidade objetiva capaz de uma ação transformadora. (SAVIANI, 2010b, p. 118).

Uma correta e adequada compreensão da *catarse* põe em relevo a objetividade subjetivada e conquistada pelos indivíduos a partir do trabalho didático-pedagógico – da instrução. Nesse processo, os estudantes ascendem a uma compreensão dos objetos de estudo, como o concreto pensado e as sínteses de múltiplas e ricas determinações. Ascender a essa condição é possuir, é dominar as ferramentas culturais que colocam os estudantes em melhores condições para operar – no plano individual e coletivo – as transformações da vida material, que vem carregada de intencionalidades ético-políticas. Se distancia, portanto, do entendimento reducionista de que esse momento se constitui de uma imediata aplicação na resolução de problemas, dos exercícios, das atividades propostas pelo professor.

Duarte (2021, p. 284), em seus estudos sobre a *catarse* a partir de Gramsci, apresenta dois sentidos para o entendimento da *catarse* ao afirmar que a superação da ordem social burguesa “[...] colocaria as forças econômicas a serviço de uma vontade coletiva organizada, invertendo-se a situação atual, na qual o capital, domina todo o arcabouço político institucional”. Ainda, para o mesmo autor, o “[...] outro sentido é o de que os seres humanos, para se desenvolverem em direção à liberdade, precisam incorporar à sua individualidade as forças sociais objetivamente existentes do acúmulo de experiência histórica”. Assim – em sintonia com o materialismo histórico-dialético – o autor compreende que o “[...] processo de elaboração da infraestrutura em superestrutura não se excluem, sendo, pelo contrário, aspectos inseparáveis de uma mesma dinâmica simultaneamente coletiva e individual”. Nesse sentido ressalta que, para Gramsci, a *catarse* é “[...] um processo político, ético e transformador das relações entre a subjetividade individual e a objetividade sociocultural” (DUARTE, 2021, p. 284). Trata-se, portanto, de cada indivíduo colocar o conhecimento científico a serviço das práticas e das lutas por uma nova hegemonia econômica, política e cultural.

Estendendo um pouco mais, porém com a finalidade de aclarar a compreensão do momento da *catarse* nos termos postos por Saviani, no pensamento de Duarte (2021, p. 285), “[...] o que permite adjetivar

uma mudança como catártica não é sua intensidade emocional, porém o fato de que haja uma alteração qualitativa nas relações entre a subjetividade individual e a objetividade sociocultural”. O autor segue explicitando que “[...] uma transformação catártica ampla e profunda pode ser gerada por um processo constituído de mudanças pequenas e quase imperceptíveis, como é o caso, na maioria das vezes, das catarses produzidas pela atividade educativa escolar”. (DUARTE, 2021, p. 285). Dito de outro modo, Duarte, com base em Saviani, entende a catarse como o “[...] ‘momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu’ (SAVIANI, 2008, p. 57)”, em outras palavras, para o expoente da Pedagogia Histórico-Crítica, a catarse é “[...] um momento no qual ocorre a ascensão da consciência a um nível superior de compreensão da prática social”. (DUARTE, 2021, p. 285).

Destarte, o “[...] conhecimento que é ensinado sistematicamente ao aluno pelo processo educativo escolar não se agrega mecanicamente à sua consciência, mas transforma-a em graus maiores ou menores”. O aluno, nessa condição, afirma Duarte (2021, p. 286), é “[...] capaz de compreender o mundo de forma relativamente mais elaborada, superando, ainda que parcialmente, o nível do pensamento cotidiano ou, em termos gramscianos, o nível do senso comum”. E conclui, retomando a elaboração de Saviani apresentada aqui anteriormente, que concerne à “[...] efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social”. (SAVIANI, 2008b, p. 57).

A *catarse* se traduz, portanto, na expressão do pensamento que agora existe de modo orgânico, articulado em totalidade e em movimento. O conteúdo estudado se apresenta como síntese de ricas, variadas e complexas determinações e, como tal, é sintético, é o momento catártico – culminante do processo didático. O esforço realizado tanto pelo aluno como pelo professor desde a problematização se materializa como força teórico-prática, potente e ativa no estudo dos problemas levantados desde o momento inicial. É a passagem da síncrese para a síntese. É o aluno a manifestar as suas capacidades intelectuais desenvolvidas no percurso do estudo – em sua trajetória de estudante. Na síntese, o aluno se encontra liberto, pois não só conhece sua realidade, como também disponibiliza dos elementos de sua transformação. Em outras palavras, está em condições de agir de modo intencional, sistemático e eficaz na superação dos problemas que afligem a si e aos outros. Nesse sentido, a catarse é “[...] uma mudança qualitativa nas relações entre a subjetividade individual e a objetividade sociocultural, em direção à superação da cotidianidade fetichizada e à formação da consciência”. (DUARTE, 2021, p. 286).

Ademais, insistimos que para a Pedagogia Histórico-Crítica a apropriação do conhecimento científico, ético, político e estético está organicamente vinculada com a construção de uma nova sociedade. Significa dizer que não vale em si mesma, muito menos em uma postura individualista e egoísta, ao contrário, é comprometida com as lutas sociais, assume um posicionamento de classe – compromete-se com os reais problemas da classe trabalhadora – e assume as lutas pela superação da ordem social capitalista. Explicitado de outro modo,

[...] a catarse é um processo ao mesmo tempo individual e coletivo, pois o posicionamento ético-político envolve necessariamente a organização coletiva dos indivíduos para o enfrentamento de

lutas e a efetivação de mudanças em direção a uma profunda transformação da sociedade e da vida humana. (DUARTE, 2021, p. 286).

O mesmo autor, ao ressaltar seu entendimento a respeito do exposto, refere-se aos pensadores marxianos – Gramsci e Saviani – para quem “[...] a formação ética do indivíduo não se separa do desenvolvimento de sua concepção de mundo, ou seja, da formação de seu posicionamento político em relação à sociedade, que, no caso do capitalismo, significa um posicionamento no que tange à luta de classes”. (DUARTE, 2021, p. 286).

Eis porque **o quinto passo é a prática social**. No ponto de chegada, a prática social é “[...] compreendida agora não mais em termos sincréticos pelos alunos”. Cumpre dizer que, “[...] ao mesmo tempo que os alunos ascendem ao nível sintético em que, por suposto, já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna mais e mais orgânica”. (SAVIANI, 2008b, p. 58). De fato, isso ocorre porque o professor compreendeu e apreendeu tanto o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem – suas tensões, contradições, rupturas – quanto novas elaborações e sínteses.

Já observamos que a *prática social* é ponto de partida e de chegada para o método pedagógico da PHC. Com efeito, por seu caráter orgânico, concreto e objetivo, no ponto de chegada, a prática social *é e não é a mesma*. Mas o que significa pensar assim? Saviani (2008b) esclarece, ao seu modo dialético, que

É a mesma, uma vez que é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica; e já que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente. (SAVIANI, 2008b, p. 58).

Vê-se, portanto, que, com a conquista dos instrumentos teórico-práticos, o educando terá sua prática alterada em termos qualitativos, possuindo condições de se posicionar de modo crítico e criativo, uma vez que tem uma visão de como os fenômenos são na sua essência – uma visão refletida, mediatizada, essencial e concreta. Pode-se dizer que essa compreensão qualitativamente superior da prática social permite ao estudante se posicionar de modo criador e dinâmico em face da realidade objetiva. Aqui se coloca, então, uma questão central para o correto entendimento da relação pedagógica, como também para a concepção de democracia própria à PHC: conforme assinalado, inicialmente a compreensão que o professor tem da prática pedagógica se manifesta por uma *síntese precária*, enquanto o aluno, por essa condição, a percebe de modo sincrético.

No sentido exposto, a finalidade do processo educativo é elevar a compreensão do aluno ao nível da síntese e o alcance desse objetivo permite, também, a redução do nível da precariedade da síntese do professor, uma vez que terá uma visão do *todo* do trabalho pedagógico. Cabe dizer, desse modo, que a “[...] educação é uma atividade que supõe uma heterogeneidade real e uma homogeneidade possível; uma

desigualdade no ponto de partida e uma igualdade no ponto de chegada”. (SAVIANI, 2008b, p. 58). Por esse caminho é que se materializa de modo efetivo a democracia nos termos da PHC. Essa, a democracia, se erige simultaneamente ao cumprimento, pela escola, de sua tarefa social – garantir aos educandos a apropriação dos fundamentos essenciais do saber científico, com também da arte, da filosofia e da política.

O respeito ao estudante e a valorização de sua constituição histórico-cultural são valores éticos e políticos que dirigem a Didática da Pedagogia Histórico-Crítica. Todavia, como o óbvio não é tão óbvio, fizemos essa observação tendo em vista alguns desconhecimentos, mal-entendidos ou até mesmo falseamentos sobre a relação pedagógica na PHC, atribuindo autoritarismo na relação professor e aluno, por não se tratar de uma relação de horizontalidade na sala de aula, mas sim de verticalidade, quando afirmamos que há desigualdade inicial no ponto de partida, como também quanto ao papel distinto que cada um ocupa na relação pedagógica. Somente os menos avisados ou aqueles que desconhecem as proposições pedagógicas e valores ético-políticos e estéticos da PHC podem levantar algo assim. Mas para não incorrerem em entendimentos equivocados, distorcidos, o mais recomendado é a humildade em reconhecer que precisamos estudar, precisamos conhecer.

Por identificarmos a pertinência teórico-científica da PHC é que propugnamos pelo vigor e rigor objetivos de suas teses, por seu instrumental heurístico e pedagógico, na propositura de uma didática que prima pela formação humana, fundada na apropriação da riqueza material e espiritual produzida pela humanidade em sua história. Não se trata, aqui, de uma defesa discursiva de suas proposições pedagógicas, como também não se trata de escolhas pautadas em uma vontade individual e ancoradas nas afeições pessoais desse investigador. Trata-se de – pelo recurso da análise – trazer evidências de seu caráter objetivo, portanto, da correspondência de suas ideias com a realidade humano-social.

Com apoio na posição de que o trabalho educativo tem por finalidade a formação plena do homem, na simultaneidade da conquista de sua condição omnilateral, e que, para tanto, se impõe a necessidade de superação da propriedade privada, circunscrevemos nossas análises.

Com efeito, essas sinalizações só nos foram possíveis na medida em que colocamos em estudo categorias nucleares para uma compreensão crítica, ampla, rigorosa e aprofundada, por entendermos que somente por essa via podemos nos aproximar da verdade objetiva sem nunca a esgotar. Trata-se do movimento do pensamento pela abstração, pela análise, constituindo a síntese como esclarecimento racional de uma práxis pedagógica dirigida para a libertação e emancipação do homem como gênero humano.

A indissociabilidade intrínseca da relação pedagogia e didática, ou a sua unidade dialética, reside no fato de que, se a pedagogia está direcionada para a problemática da formação humana, a didática como teoria do ensino, enquanto totalidade concreta, organiza e sistematiza as condições didático-pedagógicas potencializadoras e mobilizadoras da apropriação ativa dos instrumentos teórico-científicos pelos educandos. Resulta dizer que, em situação de ensino, sua tarefa consiste em operar a passagem, a elevação de uma visão sincrética do educando para uma visão sintética da prática social.

Em particular, concernente à formação de professores, deverá zelar por uma formação culta e plena dos educadores, possibilitando o desenvolvimento de uma aguda consciência das finalidades da educação e da prática docente e, ainda, dotando-os de uma formação teórico-científica potente, capaz de emancipá-los, uma vez que os deixa em condições de organizar e mediar o processo ensino-aprendizagem de modo sistemático, eficaz e coerente com a finalidade educativa de libertação e emancipação.

A tarefa da educação, portanto, “[...] na medida em que é uma mediação no seio da prática social global, é possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais”. (SAVIANI, 2005, p. 143). Nesse sentido, os indivíduos, para se constituírem enquanto seres singulares, precisam se apropriar dos resultados da história humana, de sua produção sociocultural. Isso porque, “[...] O trabalho pedagógico se configura, pois, como um processo de mediação que permite a passagem dos educandos de uma inserção acrítica e inintencional no âmbito da sociedade a uma inserção crítica e intencional”. (SAVIANI, 2005, p. 130).

Saviani (2005, p. 144-145), explicitando seu entendimento sobre o método pedagógico, põe ênfase nos fundamentos teórico-metodológicos da Pedagogia-Histórico-Crítica ao mencionar a necessidade imperativa da categoria da *mediação* e nos dá indicações para pensarmos a organização do trabalho educativo em sala de aula, colocando em evidência a tríade pedagógica: o conteúdo, o conhecimento e a ação do professor mediados pelas relações sociais. Nas palavras do autor,

[...] a questão do método pedagógico é algo que procurei sempre explicar a partir dos próprios fundamentos teóricos da concepção do materialismo histórico. Aí aparecem outras questões como o conteúdo, o conhecimento e a ação do professor. Nesse caso faz-se necessário compreender o problema das relações sociais. (SAVIANI, 2005, p. 144-145).

Assim a educação, que é mediação no seio da prática global – e tem na prática social seu ponto de partida e de chegada – pelos momentos intermediários do método pedagógico (problematização, instrumentação e catarse) organicamente articulados, promove a elevação da consciência dos estudantes ao nível teórico, ao nível da síntese. Esse movimento, conforme assinala Saviani (2005, p. 142), “[...] corresponde, no processo pedagógico, ao movimento que se dá, no processo do conhecimento, em que se passa da síncrize à síntese pela mediação da análise, ou dizendo de outro modo, passa-se do empírico ao concreto pela mediação do abstrato”. Com esse entendimento, o pensador destaca o método dialético tanto no processo de produção de conhecimento quanto no processo de apropriação – pelos estudantes – do saber sistematizado. Esse é um dos momentos da produção de Saviani que, pensamos, seja o caminho para a operacionalização de uma didática histórico-crítica.

No contexto sinalizado, Saviani (2005) evidencia a questão da primazia dos conteúdos, com efeito, sempre articulados ao conhecimento didático-pedagógico. Para o autor, a questão pedagógica é, em

essência, a questão das formas entendidas em concreto, ou seja, é pela via dos conteúdos que a forma se materializa em uma relação indivisível.

A finalidade do ensino é, portanto, a apropriação da cultura clássica pelos estudantes. Daí se depreende como razoável que a didática se atenha ao entendimento de quem é o aluno – que se volte para conhecê-lo na sua constituição histórico-social – para saber como aprende, como acontece a formação dos conceitos, quais são os seus reais interesses e necessidades. A compreensão dessas questões é primordial, uma vez que “[...] o educador, o professor, defronta-se com o educando, com um aluno concreto, e não simplesmente com um aluno empírico.” Significa dizer “[...] que o aluno, isto é, o indivíduo que lhe cabe educar, sintetiza em si as relações sociais próprias da sociedade em que vive e em que se dá o processo de sua educação”. (SAVIANI, 2004, p. 47).

Um dos desafios vividos pelo professor na sala de aula reside no fato de que “[...] o aluno depara-se diante dele vivo, inteiro, concreto. E é em relação a esse aluno que ele tem de agir. É esse aluno que ele tem de educar”. (SAVIANI, 2004, p. 47). A superação de boa parte dos problemas enfrentados pelo professor em situação de ensino pode estar, desse modo, em uma didática “[...] que leve em conta o indivíduo concreto e não apenas o indivíduo empírico”. (SAVIANI, 2004, p. 47).

Nesse sentido, quando nos referimos aos interesses dos estudantes, é central nos questionarmos: de que aluno estamos tratando? Com apoio em Saviani (2004), cabe-nos indagar: do aluno empírico ou do aluno concreto? Cumpre ressaltar que essa consciência é decisiva para a organização do trabalho educativo, pois o educando, tomado na sua individualidade imediata e abstrata, “[...] tem determinadas sensações, desejos e aspirações que correspondem à sua situação empírica imediata”. É preciso, no entanto, atentar, conforme Saviani (2004, p. 47), para o fato de que “[...] esses desejos e aspirações, esses seus interesses, não correspondem necessariamente aos seus interesses reais, definidos pelas condições sociais que o situam enquanto indivíduo concreto”. Considerando os alunos concretos, sinaliza claramente para o papel da educação escolar e para a ação do professor. Ainda, conforme ressalta o mesmo autor,

[...] cabe, portanto, educá-los para viver nessa sociedade, o que implica conhecê-la o mais profundamente possível. E conhecer significa não apenas deter informações, mas compreender as relações, compreender as determinações que se ocultam sob as aparências dos fenômenos que se manifestam empiricamente à nossa percepção. Conhecer implica, então, captar o movimento que nos permite entender como nasceu essa sociedade, de onde ela surgiu, como se encontra estruturada, quais as contradições que a movem definindo as tendências de seu desenvolvimento e apontando para as possibilidades de sua transformação numa nova forma superior, que somente poderá ser instaurada pela ação efetiva, intencional e organizada das forças sociais que hoje se encontram subjugadas e, por isso, têm todo o interesse e buscam lutar para mudar as condições vigentes e instaurar outro tipo de sociedade, em que as relações entre os homens encaminhem coletivamente o pleno desenvolvimento das forças produtivas humanas em benefício de toda humanidade. (SAVIANI, 2019, p. 130).

A necessidade da apropriação de forma ativa e crítica do conhecimento sistematizado por parte dos alunos é considerada central para que esses sujeitos tenham condições de contribuir de modo intencional com a

organização das forças sociais na instauração de uma nova ordem social, na qual os indivíduos compartilhem universal e singularmente da riqueza cultural mais avançada. Contudo, o mesmo autor adverte que

[...] esse tipo de ação depende do conhecimento das possibilidades objetivas, o que só pode ser viabilizado pela educação. Esta, porém, só poderá cumprir o seu papel se os professores previamente compreenderem a historicidade do mundo atual, capacitando-se a identificar os componentes educativos nele albergados. A partir desse requisito estarão qualificados a trabalhar com os educandos os problemas postos pela prática social, propiciando-lhes o acesso aos instrumentos por meio dos quais atingirão o momento catártico, em que os diferentes aspectos que compõe a estrutura social serão progressivamente elaborados na forma de superestrutura em sua consciência e incorporados como uma espécie de segunda natureza que conferirá uma nova qualidade à sua prática social. (SAVIANI, 2019, p. 130-131).

Aqui fica muito claro a importância atribuída por Saviani ao papel do professor, como também de sua necessária qualificação para que desenvolva de modo eficaz o método pedagógico, oportunizando ao estudante uma compreensão crítica da dinâmica social e de qual é o seu papel na transformação da realidade. Para tanto, o professor necessitará desenvolver uma aguda consciência pedagógica, de modo a compreender a dinâmica social, identificando as diversas mediações que constituem o estado brasileiro e suas implicações nas políticas sociais, educacionais, com repercussões importantes na organização do trabalho pedagógico na escola e na sala de aula.

3 A Didática Histórico-Crítica: formação da consciência pedagógica do professor

Com efeito, é decisivo, para uma visão mais ampla e alargada desses estudos, que atentemos para a concepção de teoria com a qual trabalhamos nesta investigação. Teoria, aqui, significa a reprodução ideal do movimento real (contraditório, mediado) do objeto pelo pensamento, sem deixar de se ater também ao fato de que a reprodução à qual nos referimos não é tomar os fenômenos na sua aparência – na sua forma imediata – como se apresentam aos homens, mas sim, apoderar-se da matéria, rastrear o seu movimento real, captar suas conexões íntimas. Do mesmo modo, é preciso ter a compreensão de que o movimento real ao qual nos referimos é real por ser contraditório, mediado e dinâmico em sua totalidade.

Ao asseverarmos que a didática histórico-crítica é teoria do ensino, que seu objeto é o ensino como prática social, portanto, como uma totalidade concreta, estamos dizendo que ela se volta para o seu existir real – contraditório, mediado e em totalidade – e que sua tarefa consiste em organizar de modo teórico a transmissão da cultura. Para que se efetive essa teoria, colocamos, de antemão, algumas questões: *A quem educar? Com quais intencionalidades? Quem educa? Com que fins? Por quais meios?* Insistimos que essas perguntas somente fazem sentido quando pensadas e organizadas a partir da concepção de sociedade, de educação, de ciência e de homem própria do materialismo histórico-dialético.

Pensar essas questões é pensar por mediação, é concebê-las como unidade orgânica e em sua situação concreta, por isso, pensar a organicidade das questões supõe o entendimento da intervenção ativa do homem sobre a realidade e de seu simultâneo processo de educação. Com efeito, conforme já observado,

para que a condição humana seja modificada, esse projeto de educação não se faz de modo espontâneo, mas de forma intencional e sistemática em face das opções de projetos sociais em conflito. Para esclarecer esse ponto de vista, encontramos em Marx as bases desse modo de compreender o processo educativo, quando o pensador observou, na terceira tese de seu diálogo com Feuerbach, que

A teoria materialista de que os homens são produtos das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produtos de circunstâncias diferentes e de educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado. Leva, pois, forçosamente, à divisão da sociedade em duas partes, uma das quais se sobrepõe à sociedade [...]. A coincidência da modificação das circunstâncias e da atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente compreendida como prática transformadora. (MARX, 1845 *apud* MÉSZÁROS, 2007, p. 195).

Extraímos do exposto a compreensão de que nos educamos em sociedade uns com os outros e pelos conteúdos e interesses hegemônicos na vida social, daí a importância já mencionada da consciência crítica do educador e de suas opções político-sociais e pedagógicas. Mas essa consciência pressupõe que o educador seja educado, pensamento corroborado por Vieira Pinto (2010, p. 51), ao asseverar que

A preparação do educador é permanente e não se confunde com a aquisição de um tesouro de conhecimentos que lhe cabe transmitir a seus discípulos. É um *fato humano* que se produz pelo encontro de consciências livres, a dos educadores entre si e os destes com os educandos.

Cabe ressaltar, porém, que a conquista da autonomia intelectual passará por uma rica formação cultural daquele que educa, pois ele necessita ser portador de uma consciência avançada e, sobremaneira, “[...] possuir antes de tudo a noção crítica de seu papel, isto é, refletir sobre o significado de sua missão profissional, sobre as circunstâncias que a determinam e a influenciam, e sobre as finalidades de sua ação”. (VIEIRA PINTO, 2010, p. 51-52).

Essa noção crítica se faz essencial, porque as finalidades estão implícitas no conteúdo e na forma da ação, cabendo, portanto, à compreensão crítica, “[...] fazer clara a finalidade”, uma vez que, na ordem do capital, essas são ocultadas, dissimuladas “[...] sob os mais diversos e sutis disfarces”. (VIEIRA PINTO, 2010, p. 52).

A finalidade do ensino é, em essência, a apropriação pelos estudantes das mais ricas e avançadas sínteses produzidas e legadas pelas gerações anteriores, seja no âmbito da Filosofia, da Ciência ou da Arte, a partir de uma efetiva e potencializadora aprendizagem. Dessa forma, reitera-se como razoável que a didática se atenha ao entendimento de quem é o aluno, que se volte para conhecê-lo na sua constituição histórico-social – para saber como aprende, como acontece a formação dos conceitos, quais são os seus reais interesses e necessidades –, o que pensa, o que sente, como age-reage, o que sabe, o que o mobiliza para a aprendizagem, o que precisa saber, como se relaciona consigo mesmo e com os outros.

Como vimos, a apropriação dos conhecimentos pelos educandos se faz pela mediação dos adultos. Na educação escolar, essa tarefa corresponde centralmente ao professor e, conforme já observado, este precisa ter

uma consciência avançada, crítica. Sabemos, também, que não se nasce professor, ou seja, para nos tornarmos professores, precisamos de formação teórico-prática sólida e consistente. Desse modo, a contribuição da didática histórico-crítica na formação do professor será efetiva na medida em que oportunize a elevação de seu pensar empírico, imediato e abstrato da docência ao pensamento teórico, objetivo e concreto. Esse pensamento é o que permitirá ao professor – por uma visão relacional, orgânica e crítica de seu trabalho – colaborar com a aprendizagem dos alunos.

A contribuição da Didática Histórico-Crítica, portanto, deverá pautar-se pelo entendimento de que a conquista do pensamento teórico requer dos indivíduos que estes se apropriem da história de seu objeto de estudo, de sua gênese e de seu desenvolvimento. Estamos dizendo, com isso, que o professor precisa entrar em contato com os clássicos que teorizaram sobre a educação, sobre o ensino e sobre a aprendizagem. Enfim, com os pensadores que se dedicaram a conhecer o processo da formação humana com base nos conhecimentos histórico-filosóficos e pedagógicos. A consciência livre e autônoma do educador o ajudará a não cair nos modismos pedagógicos, como também o auxiliará a agir de modo intencional por meios que viabilizem o alcance dos objetivos de formação desejados.

Com o propósito de evitar mal-entendidos, recorreremos a Saviani (2005) para distinguir o que é tradicional e o que é clássico:

Nesse sentido, tenho sido crítico dos chamados modismos na educação, porque aparecem como algo muito avançado mas, na verdade, apenas elidem questões até certo ponto óbvias, que não podiam ser perdidas de vista e que dizem respeito ao trabalho escolar. Eis por que em um de meus textos enunciei a distinção entre o tradicional e o clássico. Tradicional é o que se refere ao passado, ao arcaico, ultrapassado, o que nos leva a combater a pedagogia tradicional e reconhecer a validade de algumas das críticas que a Escola Nova formulou à pedagogia tradicional. No entanto, isso não pode diminuir a importância do elemento clássico na educação, pois este não se confunde com o tradicional. Clássico é aquilo que resistiu ao tempo, logo sua validade extrapola o momento em que ele foi proposto. É por isso que a cultura Greco-romana é considerada clássica; embora tenha sido produzida na Antiguidade, mantém-se válida, mesmo para as épocas posteriores. (SAVIANI, 2005, p. 101).

Na direção apontada por Saviani, entendemos com o autor que “[...] os cursos de formação de professores devem garantir uma sólida cultura que lhes permita atingir uma aguda consciência da realidade em que vão atuar associada a um consistente preparo teórico-científico que os capacite à realização de uma prática pedagógica coerente e eficaz”. (SAVIANI, 2010b, p. 209).

Ainda, cabe dizer que a consciência avançada e aguda sobre a realidade, assim como o preparo teórico-científico do professor implicam outra política de formação, bem diferente daquela defendida hoje e traduzida nos cursos de curta duração e fora das universidades públicas. No pensar de Saviani (2004, p. 49),

[...] isso significa, portanto, que os cursos de preparação de professores devem visar à formação de seres humanos plenamente cultos, profundos conhecedores da história concreta dos homens, em lugar da formação de indivíduos “curtos”, preconizada pela atual política de formação de professores que vem incentivando os cursos de curta duração dos institutos superiores de educação e suas escolas normais superiores.

A formação teórico-científica deverá colocar o educador em condições de refletir, de se questionar sobre questões vitais do e para o exercício crítico da atividade docente. Ele deverá se perguntar sobre em que consiste a sua atividade; o que pensa da sociedade em que vive; o que sabe sobre sua profissão; como a vê e como se vê na docência; o que ensina, como ensina e com que finalidade; o que precisa saber para realizar com coerência e eficácia a sua prática pedagógica; se conhece, tem domínio satisfatório dos conhecimentos de sua área de atuação e dos conhecimentos didático-pedagógicos; como aprende a ser professor; como age e reage nas situações de ensino; como entende a sua relação com seus pares e com a escola na qual trabalha; como vê a si e como vê o aluno; como entende a sua relação com este e com o conhecimento; o que a forma como o aluno aprende demanda para seu trabalho e formação.

Os fundamentos pedagógicos de onde partem esses questionamentos não se confundem, no entanto, com as pedagogias que preconizam a reflexão-na-ação, muito ao contrário, as possibilidades da reflexão crítica demandam, como já observamos, uma consistente formação teórica. Essa possibilidade só é garantida “[...] pela apropriação das objetivações humanas, isto é, o conjunto dos instrumentos materiais e culturais produzidos pela humanidade e incorporados à forma social de que [...] participa”. (SAVIANI, 2004, p. 49).

Cumpramos ressaltar, contudo, que não se reflete com radicalidade sobre aquilo que não se sabe, por isso, entendemos com Rigon (2008, p. 11) que

[...] somente é possível educar, pelo viés da problemática do pensamento, na medida em que se supera o viés das pedagogias que partem dos pressupostos representados pelas expressões “conhecer-na-ação” e “reflexão-na-ação”, pois tanto uma quanto a outra revelam uma forma de conhecimento tácito e espontâneo [...] Quer dizer, não é possível pensar em processo educativo, negando o ato de ensinar como meio de transmissão de conhecimento, tampouco negando isso como tarefa do professor ou dos formadores de professores.

Se os educadores, pedagogos e pesquisadores da didática não tiverem sua atenção direcionada para uma necessidade que é objetiva e vital para que os indivíduos se tornem humanos, cabe, então, perguntar qual é o sentido de nossas pesquisas, de nossos estudos? Os desafios pelos quais passa a área da didática podem residir, em muito, nessa questão, em especial quando não partimos do pressuposto de que sua tarefa é organizar as ações didático-pedagógicas mais potentes e mobilizadoras da aprendizagem de conhecimentos que permitem o desenvolvimento das qualidades, faculdades e sentidos humanos, de maneira que os indivíduos possam se relacionar de modo ativo e transformador na vida social em face dos desafios individuais e coletivos de sua emancipação.

Com isso, estamos afirmando a necessidade de se ter claro “[...] que é o fim a atingir que determina os métodos e processos de ensino-aprendizagem [...]” (SAVIANI, 2005, p. 18) e imprime direções para os estudos na área. Dessa forma, a contribuição da didática histórico-crítica e das pesquisas nessa área poderá ser tanto mais potente quanto mais clareza houver de seu objeto e consequente tarefa.

No que tange à contribuição da didática histórico-crítica para a formação de professores, entendemos que a atenção à tarefa da didática consiste em se comprometer com o processo de desenvolvimento da consciência pedagógica dos professores. Com efeito, na esteira de Saviani (2004), entendemos que a formação do pensamento teórico do professor supõe três requisitos:

[...] a) uma boa formação inicial provida nas universidades em cursos de longa duração; b) condições adequadas de trabalho que lhes permitam atualização constante, preparação consistente de suas atividades curriculares e atendimento às necessidades pedagógicas dos alunos, revendo e reelaborando os conteúdos e os métodos do ensino ministrado; c) participação na organização sindical dos docentes de modo que potencializem as lutas coletivas em torno dos aspectos envolvidos nos itens anteriores. (SAVIANI, 2010b, p. 209).

Conforme ressaltado pelo citado autor, a sólida formação inicial, as condições de trabalho e a participação sindical como condição de potencialização das duas anteriores são imprescindíveis para o desenvolvimento de uma prática docente criativa. Nesse sentido, cabe ressaltar que se trata de estar em condições de ensinar, mas não de qualquer modo, ou seja, trata-se de ensinar de maneira intencional, com objetivos claros, definidos no curto, médio e longo prazo; mobilizar os alunos para a aprendizagem e a formação dos conceitos; organizar situações e procedimentos propiciadores de uma postura ativa do educando; repensar, selecionar e sequenciar os conteúdos relevantes; definir métodos de ensino coerentes; avaliar e reavaliar todos os elementos do processo com vistas ao crescimento do aluno. Ressalta-se, contudo, que para a efetivação de todos esses quesitos são necessárias – ao professor – condições básicas e adequadas para uma formação comprometida com a consciência pedagógica.

Com efeito, essas condições só poderão ser garantidas mediante os requisitos necessários à formação da consciência pedagógica apresentados por Saviani (2010b) quando este aponta para a necessidade de uma boa formação inicial provida nas universidades em cursos de longa duração; condições adequadas de trabalho – em que os professores disponham das possibilidades de estudos permanentes e de organização didático-pedagógicas das atividades necessárias a um ensino eficaz, portanto, de uma aprendizagem significativa e participação na organização sindical dos docentes que lhes possibilite potencializar as lutas pela formação e condições de trabalho.

4 Considerações finais

Para além de apresentarmos as bases teórico-metodológicas do estudo, procuramos rastrear, perquirir e nos aproximar de algumas teses da Pedagogia Histórico-Crítica, de modo a extrair indicações que contribuam para apreender, captar e representar – no plano ideal – o movimento real do objeto de pesquisa, a partir da ação intencional dirigida e mediada pelos objetivos da investigação.

Em face das condições e requisitos apresentados, destacamos, dentre outros, alguns desafios da nossa conjuntura educacional que precisam ser tratados pelos educadores com o necessário rigor crítico e

compromisso ético-político: 1) condições de trabalho precárias e aviltantes dos professores nas e das instituições escolares; 2) *locus* da formação de professores, seu aligeiramento e desqualificação; 3) falta de distinção presente, hoje, nas diretrizes curriculares e nos cursos de Pedagogia sobre quem é o professor e quem é o pedagogo, tendendo, dessa forma, a uma formação dispersa, rasa, sem o devido preparo desses agentes, portanto necessário à elevação da qualidade emancipadora da educação; 4) indiferença para com a Pedagogia como teoria da educação e, como resultado, cada área voltando-se para suas questões específicas, mas, em geral, não apontando suas implicações para a formação humana. Não indicam, ou desconhecem, desse modo, a concepção de Pedagogia da qual suas reflexões são portadoras, como se pudéssemos fazer estudos fertilizadores da mudança em educação sem nos reportarmos à Pedagogia, sem a clara compreensão da concepção de homem, sociedade, de educação e de conhecimento com a qual trabalhamos, e para a qual os estudos se voltam; 5) a lógica do produtivismo imprimida ao trabalho do professor, o neotecnicismo, a responsabilização e o controle cerceador e mutilador da autonomia intelectual e criatividade dos docentes e das instituições de educação; 6) a desimportância velada atribuída à sindicalização docente, como se a superação dos desafios que estes enfrentam se desse fora do plano das lutas políticas mais gerais.

Pensado dessa forma, o trabalho de mediação do professor dirigido à aprendizagem dos alunos requer conhecimentos sobre os processos de produção do conhecimento (teoria do conhecimento), dos métodos de apropriação cognitiva e dos processos de desenvolvimento psíquico dos educandos (método pedagógico), como também dos métodos próprios a cada ciência e de seus conceitos e categorias centrais. Esse entendimento é básico e essencial para que se possa, de fato, ajudar o professor no seu processo de autonomia e autoria docente. Não há como o professor desenvolver de modo crítico e criativo a docência se a sua formação prescindir desses conhecimentos.

Ressaltamos que a contribuição da Didática Histórico-Crítica na formação consistente do professor deverá considerar as necessidades teóricas de sua atividade. Fazer a mediação didática dos conteúdos de ensino e da aprendizagem impõe que a didática enquanto área de conhecimento e disciplina de formação nos cursos de licenciaturas – e prática pedagógica – sintetize e manifeste – no trato teórico-prático do ensino – as contribuições da teoria do conhecimento próprias do materialismo histórico-dialético e de suas inspirações mais potentes, qual seja, a Pedagogia Histórico-Crítica e a teoria histórico-cultural, uma vez que, nestas, se encontram as teses, o método e as categorias propiciadoras da consciência teórica, portanto pedagógica, do professor.

Referências

CHEPTULIN, Alexandre. A dialética materialista: categorias e leis da dialética. Tradução de Leda Rita Cintra Ferraz. São Paulo: Alfa-Ômega, 1982. (Coleção Filosofia, v. 2)

DUARTE, Newton, A catarse na pedagogia histórico-crítica. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. Conhecimento escolar e lutas de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie. Campinas, SP: Autores Associados, 2021c.

FARIA, Lenilda Rêgo Albuquerque de. As orientações educativas contra-hegemônicas das décadas de 1980 – 1990 e os rebatimentos pós-modernos na didática a partir da visão de estudiosos. 2011. 342 p. Tese de doutorado – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2011.

LEFEBVRE, Henri. Lógica formal/lógica dialética. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

MÉSZÁROS, István. Marx “filósofo”. In: HOBBSAWN, Eric J. et al. (Orgs.). História do marxismo. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Nemésio Salles. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. p. 157-196.

RIGON, Algacir José. Pensamento empírico e pensamento teórico: por uma pedagogia que valorize o saber escolar. In: Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores: *XIV ENDIPE*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. Cd. 1.

SAVIANI, Dermeval. Perspectiva marxiana do problema: subjetividade-intersubjetividade. In: DUARTE, Newton (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 21-52.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 9. ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas: Autores Associados, 2008a. (Coleção Memória da Educação).

SAVIANI, Dermeval. A recepção de Gramsci na educação brasileira e a importância da ortodoxia. *Conferência* proferida em 18 ago. 2010a. Campinas: FE-UNICAMP, 2010a.

SAVIANI, Dermeval. *Interlocuções pedagógicas: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação*. Campinas: Autores Associados, 2010b. (Coleção Memória da educação).

SAVIANI, Dermeval. Entrevista. Catarse na pedagogia histórico-crítica: a concepção de Saviani. In: MARTINS, Marcos Francisco; CARDOSO, Mario M. Ruiz. *Crítica Educativa*. Sorocaba-SP, v. 1, n. 1, p. 163-217, jan./jun. 2015. ISSN: 2447-4223.

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

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 44. ed. Campinas: Autores Associados, 2022.

VIEIRA PINTO, Álvaro. *Sete lições sobre educação de adultos*. Introdução e entrevista de Dermeval Saviani e Betty Antunes de Oliveira: versão final revista pelo autor. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010.