

FINALIDADES EDUCATIVAS E PEDAGOGIAS: uma relação necessária

Denise Elza Nogueira Sobrinha¹
Vanderleida Rosa de Freitas e Queiroz²
Joana Peixoto³

RESUMO

O presente artigo tece reflexão sobre as finalidades educativas e sua relação necessária com as teorias pedagógicas e suas respectivas pedagogias, a partir, principalmente, das elaborações de Dermeval Saviani. O texto procura mostrar como a classe burguesa lançou mão das teorias para compor e recompor a sua hegemonia e também que o acesso à educação e ao conhecimento crítico e emancipado da classe trabalhadora é possível por meio de uma pedagogia contra-hegemônica como a Pedagogia Histórico-Crítica. Evidencia a importância de se conhecer o nexo entre fins educativos e meios pedagógicos como necessidade não só epistemológica, mas, sobretudo, política, uma vez que a educação tem servido aos interesses da classe dominante de forma cada vez menos disfarçada e cada vez mais acintosa em relação à classe trabalhadora.

Palavras-chaves: finalidades educativas, pedagogias não-críticas, teorias crítico-reprodutivistas, pedagogias críticas dialéticas e Pedagogia Histórico-Crítica.

ABSTRACT

This article reflects on educational purposes and their necessary relationship with pedagogical theories and their respective pedagogies, based mainly on the elaborations of Dermeval Saviani. The text seeks to show how the bourgeois class used theories to compose and recompose its hegemony and also that access to education and critical and emancipated knowledge of the working class is possible through a counter-hegemonic pedagogy such as Historical Pedagogy-Criticism. It highlights the importance of knowing the nexus between educational purposes and pedagogical means as a need not only epistemological, but, above all, political, since education has served the interests of the ruling class in an increasingly less disguised and increasingly blatant way in relation to the working class.

Keywords: educational purposes, non-critical pedagogies, critical-reproductivist theories, critical dialectical pedagogies and Historical-Critical Pedagogy.

¹ Doutoranda em Educação para Ciências e Matemática (PPGECM/IFG). Mestra em Educação e Pedagogia (UFG). Docente no IFG. E-mail: denise.sobrinha@ifg.edu.br

² Doutora e Mestra em Educação (UFG). Licenciada em Letras (UFMT/FESURV). Docente no Programa de Pós-graduação em Educação para Ciências e Matemática (PPGECM/IFG). Coordenadora da Editora do IFG. E-mail: vanderleida.queiroz@ifg.edu.br

³ Doutora em Ciências da Educação (Universidade Paris 8). Mestra em Educação e Pedagogia (UFG). Docente no Programa de Pós-graduação em Educação para Ciências e Matemática (PPGECM/IFG). Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação do IFG (PPGE/IFG). Líder do Grupo Interinstitucional de Estudos e Pesquisas sobre as relações entre as tecnologias e a educação (Kadjót). E-mail: joana.peixoto@ifg.edu.br

Introdução

As finalidades educativas, segundo Libâneo (2019, p. 3), “referem-se a orientações explícitas ou implícitas para os sistemas escolares, expressando valores e significados acerca do sentido da educação e instituição escolar”. Elas envolvem interesses de diferentes segmentos sociais, os quais se materializam nos documentos das políticas educacionais, que têm nas finalidades educativas o seu fundamento filosófico, social, cultural (Libâneo, 2019). Conforme Saviani (2013b, p. 17), “é o fim a atingir que determina os métodos e processos de ensino-aprendizagem”. Logo, as finalidades educativas antecedem aos processos educativos, atuando como orientadoras do sentido e das intencionalidades da educação sob determinada teoria pedagógica. Desse modo, faz-se necessário reconhecer as finalidades educativas nas principais teorias e pedagogias presentes no ideário pedagógico brasileiro, de modo a elucidar os fins da educação e do trabalho pedagógico que cada teoria explicita em relação ao projeto de sociedade que pretende efetivar.

Para o desenvolvimento desta reflexão, discorreremos sobre as finalidades educativas presentes nas diferentes teorias educacionais e suas respectivas pedagogias, dividindo o texto em duas seções: na primeira, abordamos as pedagogias não-críticas e as teorias crítico-reprodutivistas; na segunda, concentramos nossa discussão nas pedagogias crítico-dialéticas, com destaque para a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC).

Finalidades educativas nas pedagogias não-críticas e teorias crítico-reprodutivistas

Segundo a sistematização de Saviani (2012), tomando por base a relação entre educação e sociedade, as teorias pedagógicas são agrupadas em *não críticas*, *crítico-reprodutivistas* e *críticas*. Na construção dessa sistematização, Saviani propõe o problema da marginalidade, interrogando a cada teoria como é concebida e combatida a marginalidade relativamente ao fenômeno da escolarização. As explicações baseiam-se no entendimento que cada teoria possui da relação entre educação e sociedade.

As teorias denominadas não críticas entendem a sociedade como harmoniosa, integradora de seus membros, igualitária, sendo a marginalidade um desvio, um fenômeno acidental que atinge os membros da sociedade de forma individual; a educação, na relação com essa sociedade, concebida como autônoma, assume o papel de corrigir a marginalidade, mantendo os serviços educativos em nível suficiente para garantir a integração dos membros na sociedade. Por essas teorias considerarem apenas a ação da educação sobre a sociedade, mas não o inverso, foi que Saviani (2012) as denominou não críticas. A finalidade educativa para esse grupo é conformar os indivíduos à sociedade, evitando a desagregação social para garantir a construção de uma sociedade igualitária e homogênea. Nesse grupo encontram-se as pedagogias tradicional, nova e tecnicista.

De acordo com Saviani (2012), os sistemas nacionais de ensino foram se constituindo em meados do século XIX e seguiam o princípio do direito de todos à educação e do dever do Estado de promovê-la. Esse princípio estava na base da construção da sociedade que a burguesia, como classe que se consolidava no poder, buscava arquitetar: uma sociedade democrática e igualitária. Para tanto, fazia-se necessário derrubar a barreira da ignorância, concebida como a causa da marginalidade dos membros da sociedade emergente. Desse modo, a escola desempenharia o papel primordial de transformar os súditos em cidadãos, isto é, “indivíduos livres porque esclarecidos, ilustrados” (Saviani, 2012, p. 5), por meio do ensino. Ela “surge como antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade. Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente” (Saviani, 2012, p. 6).

Na pedagogia tradicional, a escola centra-se no professor, a quem compete transmitir aos alunos o acervo cultural acumulado, conforme uma gradação lógica, cabendo a eles apenas assimilar o que lhes for transmitido. Nessa pedagogia, a finalidade educativa é a formação intelectual e moral dos alunos, a fim de integrá-los à sociedade, cumprindo o ideal social democrático e igualitário.

Saviani (2012) destaca dois problemas da pedagogia tradicional: não conseguiu universalizar o ensino e nem todos os formados nessa escola conseguiam se ajustar ao tipo de sociedade que se queria consolidar. As críticas a essa pedagogia possibilitaram a origem da pedagogia nova, que se constitui como contraposição à tradicional.

Para os escolanovistas, o que justificou o fracasso da pedagogia tradicional foi a inadequação do tipo de escola implantada, uma escola feita para iguais e não para diferentes. “Forja-se, então, uma pedagogia que advoga um tratamento diferencial a partir da ‘descoberta’ das diferenças individuais” (Saviani, 2012, p. 8). O pressuposto da igualdade essencial é substituído pelo pressuposto da diferença essencial. A marginalidade passa a ser vista não como restrita à ignorância, ao não domínio do conhecimento, mas ao rejeitado por suas diferenças, sobretudo aquelas que remetiam à ideia de “anormalidade”. A integração não se daria pela ilustração, conhecimento, mas pela aceitação do indivíduo no grupo.

Saviani argumenta que esse pressuposto das diferenças era também assumido pela pedagogia tradicional. E que, portanto, a marginalidade não pode ser explicada pelas diferenças. Se os “marginalizados são os ‘anormais’, isto é, os desajustados e os inadaptados de todos os matizes [cor, raça, credo, classe, desempenho cognitivo, participação do saber]” (Saviani, 2012, p. 8, acréscimos nossos), a “anormalidade” passa a ser um “fenômeno normal”, algo não em si mesmo negativo, mas simplesmente diferença. Portanto, fenômenos associados ao sentimento de rejeição não são suficientes para caracterizar a marginalidade, que está marcada pela inadaptação ou desajustamento (Saviani, 2012).

Em que pesem as mudanças, tal como a tradicional, a pedagogia nova “mantinha a crença no poder da escola e em sua função de equalização social” (Saviani, 2012, p. 6). A educação, nessa pedagogia, é entendida como um instrumento de correção da marginalidade,

na medida em que cumprir a função de ajustar, de adaptar os indivíduos à sociedade, inculcando neles o sentimento de aceitação dos demais e pelos demais. [...], na medida em que contribuir para a constituição de uma sociedade cujos membros, não importam as diferenças de quaisquer tipos, se aceitem mutuamente e se respeitem na sua individualidade específica” (Saviani, 2012, p. 8).

Nessa pedagogia, a maneira de entender a educação, em contraponto à pedagogia tradicional, operou alguns deslocamentos de eixo:

da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processo pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica

centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é o aprender, mas aprender a aprender (Saviani, 2012, p. 9).

A escola nova se organizou em núcleos experimentais destinados a pequenos grupos limitados à elite, concretizando a ideia de que “é melhor uma boa escola para poucos do que uma escola deficiente para muitos” (Saviani, 2012, p. 11). Enquanto a qualidade do ensino destinado às elites foi aprimorada, a do ensino ofertado às camadas populares foi rebaixada. O ideário escolanovista, ao ser assumido pelos professores, provocou mudanças negativas na formação da classe trabalhadora como o “[...] afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão dos conhecimentos, [...] destinado às camadas populares, as quais muito frequentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado” (Saviani, 2012, p.10). Essa pedagogia acabou por agravar o problema da marginalidade, como observado por Saviani (2012, p. 10, grifos do autor):

Com feito, ao enfatizar a “qualidade do ensino”, ela deslocou o eixo de preocupação do âmbito político (relativo à sociedade em seu conjunto) para o âmbito técnico-pedagógico (relativo ao interior da escola), cumprindo ao mesmo tempo uma dupla função: manter a expansão da escola em limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a esses interesses. É a esse fenômeno que denominei “mecanismo de recomposição da hegemonia da classe dominante (Saviani, 1980).

Como se vê, a finalidade educativa dessa pedagogia não altera em essência a finalidade da pedagogia tradicional, qual seja, ajustar os indivíduos aos interesses da sociedade de classe para a manutenção da ordem social.

Já na metade do século XX, o escolanovismo exibiu sinais de esgotamento e apesar de aparentar “todas as virtudes e nenhum vício” frente à escola tradicional, não conseguiu resolver o problema da marginalidade. Em meio a essa disputa, surgiu a pedagogia tecnicista, para a qual a marginalidade é identificada não com a ignorância ou o sentimento de rejeição, mas com a incompetência. “Marginalizado será o incompetente (no sentido técnico da palavra), isto é, o ineficiente e improdutivo” (Saviani, 2012, p. 13).

Essa pedagogia, que se estruturou na

neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, [...] advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico (Saviani, 2012, p. 11).

Na pedagogia tecnicista buscou-se “planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco a sua eficiência” (Saviani, 2012, p. 12). Fez-se necessário mecanizar o processo educativo, o que resultou na “proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, por meio do microensino, o telensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar etc. [...], postulando-se a introdução no sistema de ensino de técnicas dos mais variados matizes.” (Saviani, 2012, p. 12). Essa forma de organização promoveu o parcelamento do trabalho pedagógico propiciando a especialização das funções e uma padronização de planejamentos pré-estabelecidos que se adequariam a qualquer contexto. De acordo com Saviani (2012, p. 12):

Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor – que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório – e se na pedagogia nova a iniciativa se desloca para o aluno – situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva –, na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais.

Conforme se confirmou na prática pedagógica brasileira, enquanto na pedagogia nova os meios estavam organizados em função da relação pedagógica professor e aluno, já na pedagogia tecnicista ocorre uma inversão: “[...] é o processo que define o que os professores e alunos devem fazer e, assim também, quando e como o farão” (Saviani, 2012, p. 13).

Para essa pedagogia, a marginalidade (nesse caso, a incompetência, a ineficiência, a improdutividade) constitui uma ameaça ao bom funcionamento do sistema social. Da mesma forma que nas pedagogias tradicional e nova, ela também é tratada como problema a ser resolvido no âmbito da educação, que pode contribuir para superá-la “na medida em que formar indivíduos eficientes, isto é, aptos a dar sua parcela de contribuição para o aumento da produtividade da sociedade. [...] Cabe à

educação proporcionar um eficiente treinamento para a execução das múltiplas tarefas” (Saviani, 2012, p.13). Concebida como um subsistema, à educação cumpre o papel de promover o equilíbrio do sistema do qual faz parte.

A base teórica da educação tecnicista é fundamentada na “psicologia behaviorista, a engenharia comportamental, a ergonomia, informática, cibernética, que tem em comum a inspiração filosófica neopositivista e o método funcionalista” (Saviani, 2012, p. 14). Essas bases acabaram por promover uma burocratização excessiva nas escolas, uma racionalização e uma fragmentação do processo pedagógico. Novamente, o problema da marginalidade não foi resolvido e acabou por agravar os índices de evasão e reprovação entre os alunos da classe trabalhadora. Nas palavras de Saviani (2012, p.14), essa pedagogia, “ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a escola e processo produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas mediações.

Em forma de síntese, de acordo com Saviani (2012), pode-se concluir que as finalidades educativas das pedagogias não críticas foram coincidentes, alterando apenas a questão central da prática pedagógica. Enquanto na pedagogia tradicional, a questão é aprender, na pedagogia nova é aprender a aprender, e na pedagogia tecnicista é aprender a fazer. Ao fim e ao cabo, tratava-se de formar a mão de obra com as qualificações que o sistema produtivo exigia, nunca de formar cidadãos para uma sociedade, de fato, democrática e igualitária.

Já as teorias denominadas por Saviani de crítico-reprodutivistas concebem a sociedade como não harmoniosa, mas marcada pela divisão social. As classes que a compõem se relacionam antagonicamente, muitas vezes, à base da força, sobretudo nas relações de produção da vida material; a marginalidade, ao contrário de ser um fenômeno acidental, é estrutural, próprio da sociedade de classes. Nesse caso, ela é gerada pela própria dinâmica social, em que o grupo que detém maior força se apropria dos produtos gerados por todos, entre eles a educação, relegando o grupo de menor força à condição de marginalizado, excluído. A educação é, nessa perspectiva, condicionada a essa estrutura social, cabendo-lhe o papel de reforçar e legitimar a discriminação, convertendo-se, dessa forma, em um fator de mais marginalização. A finalidade educativa da escola nessa perspectiva não é outra senão manter o *status quo*, reproduzindo na escola a exploração e a dominação que se exercem nas relações de produção capitalista.

Nesse grupo de teorias estão: a teoria do sistema de ensino como violência simbólica; teoria da escola como Aparelho Ideológico de Estado (AIE) e teoria da escola dualista. Elas são consideradas críticas, pois entendem “[...] não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais” (Saviani, 2012, p. 15), contrariamente às teorias do primeiro grupo. No entanto, elas recebem a adjetivação de reprodutivistas, por não considerarem a possibilidade de a escola contribuir para superar a estrutura da sociedade capitalista e promover a transformação social.

A teoria do sistema de ensino como violência simbólica foi desenvolvida por Pierre Bourdieu e Passeron na obra “A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino” (1975). Saviani (2012, p. 17-18) afirma que, na concepção desses dois autores,

toda e qualquer sociedade se estrutura como um sistema de relações de força material entre grupos ou classes. Sobre a base da força material e sob sua determinação, erige-se um sistema de relações de força simbólica cujo papel é reforçar, por dissimulação, as relações de força material.

Com base nos autores, Saviani (2012, p. 18) destaca que a violência simbólica se manifesta de diferentes formas:

formação da opinião pública pelos meios de comunicação de massa, jornais etc.; pregação religiosa; atividade artística e literária; propaganda e moda, educação familiar etc. No entanto, na obra em questão, o objetivo de Bourdieu e Passeron é a ação pedagógica institucionalizada, isto é, o sistema escolar.

Segundo a teoria da violência simbólica, ocorre uma imposição arbitrária da cultura dos grupos dominantes em relação aos grupos dominados, utilizando-se da autoridade pedagógica para fazer essa imposição. Nessa perspectiva, a crítica afirma que a finalidade da educação é a “[...] reprodução das desigualdades sociais. Pela reprodução cultural, ela contribui especificamente para a reprodução social” (Saviani, 2012, p. 20). Os marginalizados, para essa teoria, são os grupos sociais dominados, os quais são duplamente despossuídos: não possuem força material (capital econômico) e nem força simbólica (capital cultural). A educação constitui apenas mais um elemento reforçador da marginalidade. Segundo essa teoria “[...] a classe dominante exerce um poder de tal modo absoluto que se torna inviável qualquer

reação por parte da classe dominada. A luta de classes resulta, pois, impossível” (Saviani, 2012, p. 21).

Já na teoria da escola como Aparelho Ideológico de Estado (AIE), postulada por Althusser, os aparelhos ideológicos do Estado “[...] funcionam massivamente pela ideologia e secundariamente pela repressão” (Saviani, 2012, p. 22). Nessa teoria, a ideologia ocupa um papel central, possui uma finalidade educativa; e a escola, como um importante AIE, constitui-se como “instrumento mais acabado de reprodução das relações de produção de tipo capitalista. Para isso, ela toma a si todas as crianças de todas as classes sociais e inculca-lhes durante anos a fio de audiência obrigatória ‘saberes práticos’ envolvidos na ideologia dominante” (Saviani, 2012, p. 22, destaque do autor). Nessa perspectiva, a marginalidade está circunscrita nas relações de produção capitalista; e marginalizada é classe trabalhadora, que permanecerá nessa condição por força ideológica imposta, sobretudo, pela escola, que, “em lugar de instrumento de equalização social, constitui um mecanismo construído pela burguesia para garantir e perpetuar seus interesses” (Saviani, 2012, p. 23). Ela constitui, pois, o AIE dominante. Althusser, ao contrário de Bourdieu e Passeron, não nega a luta de classes, no entanto, essa é diluída pela dominação da burguesia.

Por fim, a teoria elaborada por Baudelot e Establet e publicada na obra “L’ École Capitaliste em France” (1971) é denominada por Saviani de “teoria da escola dualista”. Segundo Saviani (2012, p.24), os autores tentam mostrar que a escola, “[...] em que pese a aparência unitária e unificadora, é uma escola dividida em duas (e não mais do que duas) grandes redes, as quais correspondem à divisão da sociedade capitalista em duas classes fundamentais: a burguesia e o proletariado”. Nessa teoria, segundo Saviani (2012), retoma-se o conceito de AIE para a escola que, como tal, cumpre duas funções básicas: formar a força de trabalho e inculcar a ideologia dominante, no mesmo processo.

A escola é, pois, um aparelho ideológico, isto é, o aspecto ideológico é dominante e comanda o funcionamento do aparelho escolar em seu conjunto. Consequentemente, a função precípua da escola é a inculcação da ideologia burguesa. Isto é feito de duas formas concomitante: em primeiro lugar, a inculcação explícita da ideologia burguesa; em segundo lugar, o recalçamento, a sujeição e o disfarce da ideologia proletária (Saviani, 2012, p. 26).

Nessa teoria, admite-se a ideologia proletária. Ela é originada nas organizações operárias e lá permanecem. Não chegam à escola, que, como AIE, está exclusivamente a serviço da burguesia para satisfação de seus interesses (Saviani, 2012). A escola, pois, tem a função de “*impedir* o desenvolvimento da ideologia do proletariado e a luta revolucionária” (Saviani, 2012, p. 27, grifo no original). Por esse motivo, a burguesia, organiza a escola separada da produção. Qualifica o trabalho intelectual e desqualifica o trabalho manual. A marginalização ocorre “relativamente à cultura burguesa assim como em relação à cultura operária” (Saviani, 2012, p. 27). A classe trabalhadora recebe apenas subprodutos da cultura burguesa e a cultura operária é recalcada, desqualificada. A escola promove uma dupla marginalização: “[...] converte os trabalhadores em marginais, não apenas por referência à cultura burguesa, mas também em relação ao próprio movimento proletário, buscando arrancar do seio desse movimento (colocar à margem dele) todos aqueles que ingressam no sistema de ensino” (Saviani, 2012, p. 28).

As finalidades educativas nessas teorias não visam conformar, ajustar os cidadãos ao sistema social capitalista num esforço de correção da marginalidade; mas mantê-los na condição de marginalizados, impedindo-os de qualquer forma de desenvolvimento ideológico contrário à ideologia burguesa, torná-los uma representação da burguesia em versão mimetizada e diminuída. Isso porque, dado o caráter reprodutivista da escola, ela “não poderia ser diferente do que é” (Saviani, 2012, p. 29): segregadora e marginalizadora.

Conforme Saviani, essas teorias não constituíram uma pedagogia específica, pelo simples fato de elas mesmas desacreditarem o poder transformador da escola da sociedade capitalista. Suas elaborações, ainda que relevantes para pensar a educação de uma perspectiva crítica, têm sido estratégia para desqualificar o potencial democrático da educação pública. Saviani (2012, p. 28) conclui afirmando:

Se tais estudos tiveram o mérito de pôr em evidência o comprometimento da educação com os interesses dominantes, também é certo que contribuíram para disseminar entre os educadores um clima de pessimismo e desânimo que, evidentemente, só poderia tornar ainda mais remota a possibilidade de articular os sistemas de ensino com os esforços de superação do problema da marginalidade [...].

Com Saviani (2012), podemos afirmar que essas pedagogias mantêm as mesmas finalidades educativas, porque elas são propostas da burguesia para

composição e recomposição de sua hegemonia. Os princípios que fundamentam as pedagogias não críticas influenciaram políticas educacionais em suas diversas formas (diretrizes, leis) e currículos, num movimento contraditório, mas sempre voltado para uma perspectiva educacional conservadora. Em outras palavras, uma mescla e uma alternância de princípios têm sido adotados como meios para a manutenção dos interesses da burguesia, ora defendendo a quantidade de conteúdo, ora as metodologias ativas para responder às demandas de formação de obra para o mercado, como se estivessem respondendo às reivindicações de democratização da educação. Entre as consequências da adoção de quaisquer delas está a usurpação do direito da classe trabalhadora em ter acesso a uma formação humana, digna, crítica e emancipada.

Diante das limitações apresentadas para o desenvolvimento crítico e emancipado da classe trabalhadora, por meio da educação fundamentada nessas teorias ou pedagogias, Saviani (2012) propôs uma pedagogia revolucionária, a Pedagogia Histórico-Crítica, que se situa para além da pedagogia tradicional e da pedagogia nova. A PHC entra no rol das pedagogias crítico-dialéticas, pois

sabe-se condicionada. Longe de entender a educação como determinante principal das transformações sociais, reconhece ser ela elemento secundário e determinado. Entretanto, longe de pensar, como o faz a concepção crítico-reprodutivista, que a educação é determinada unidirecionalmente pela estrutura social, dissolvendo-se a sua especificidade, entende que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade (Saviani, 2012, p. 65-66).

As pedagogias crítico-dialéticas reconhecem o movimento dialético entre educação e sociedade, com os condicionantes históricos, sociais, culturais, políticos, dentre outros, presentes nessa relação. No rol das pedagogias crítico-dialéticas, estão incluídas, por exemplo, a pedagogia freiriana formulada por Paulo Freire e pedagogias de outros movimentos revolucionários, como a chamada pedagogia socialista – proposta educacional da Revolução Russa de 1917 (Krupskaya, 2017; Pistrak, 2018).

Para o objetivo desse texto, o foco recai sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, como uma teoria pedagógica contra-hegemônica, cuja finalidade é a transformação social, como exposto a seguir.

Finalidade educativa na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC)

A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) foi formulada por Dermeval Saviani em plena Ditadura Militar no Brasil. Teve início em 1979, quando Saviani era professor no curso de doutorado em educação na Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP). Com as discussões realizadas com os estudantes da primeira turma desse curso, Saviani promoveu a elaboração de uma teoria pedagógica contra-hegemônica a favor da formação crítica e dialética da classe trabalhadora.

A primeira tentativa de sistematização da PHC ocorreu por meio do artigo “Escola e democracia: para além da curvatura da vara”, publicado em 1982 pela Revista da Associação Nacional de Educação (ANDE), o qual, em 1983, foi ampliado e publicado na forma de livro. De acordo com Batista e Lima (2012, p. 16), a PHC “trata-se de uma proposta pedagógica que nasce como contraponto ao modismo da Escola Nova, sem capitular, no entanto, ao caráter não dialético da teoria crítico-reprodutivista”. Tal teoria

impõe-se a tarefa de superar tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não críticas) como a impotência (decorrente das teorias crítico-reprodutivistas), colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado (Saviani, 2012, p. 30).

Segundo Saviani (2013a), a PHC tem como base epistemológica o método materialista histórico-dialético, o que a faz ser voltada aos interesses e necessidades da classe trabalhadora, reconhecendo a luta de classes e as contradições do sistema capitalista e buscando formas concretas de superá-lo; tem como base psicológica a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela Escola de Vigotski, pois entende que o desenvolvimento humano é histórico e mediado cultural e socialmente. A PHC constitui-se como pedagogia crítica de caráter contra-hegemônico, pois busca

compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não a sua perpetuação. Esse é o sentido básico da expressão *Pedagogia Histórico-Crítica*. Seus pressupostos, portanto, são os da concepção dialética da história. Isso envolve a possibilidade de se compreender a educação escolar tal como ela se manifesta no presente, mas entendida essa manifestação presente como resultado de um longo processo de transformação histórica (Saviani, 2013b, p. 80, grifo do autor).

Para Saviani (2013b, p.11), dizer que “[...] a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho.” De natureza não material, em que não se separa o produto do ato de produção, a educação se realiza por meio da “produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades” (Saviani, 2013b, p.12), ou seja, trata-se da produção do saber sobre a natureza, sobre a cultura, sobre o conjunto da produção humana que os indivíduos da espécie humana precisam assimilar para se constituírem efetivamente seres humanos.

Podemos, pois, dizer que a natureza não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Conseqüentemente, 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, 2013b, p. 13).

Como se afirmou, o ser da espécie humana não nasce humano. A humanidade precisa ser produzida em cada ser humano em particular, pelo trabalho educativo. Compreende-se com Saviani (2013b) que a finalidade da educação para a PHC é a de produzir a humanidade em cada indivíduo singular por meio do saber objetivo produzido historicamente, como os conhecimentos científicos, filosóficos, culturais e artísticos. Desse modo, a educação é entendida como mediação da prática social global, sendo ela mesma uma prática social de formação humana que tem a prática social dos sujeitos como referência para o trabalho pedagógico.

O método pedagógico da PHC considera o contexto em que estão inseridos professor e alunos, isto é, a prática social da qual fazem parte. Em termos didáticos, Saviani estabeleceu cinco momentos: a prática social inicial, a problematização, a instrumentalização, a catarse e a prática social final. Alerta, contudo, que esses momentos não podem ser concebidos de forma linear, separada ou mecanizada, mas dialeticamente, num movimento de idas e vindas em contínua retroalimentação. Todos estão articulados e dependentes entre si e devem ocorrer em instituições próprias, como escolas. Afirma que

a própria institucionalização do pedagógico através da escola é um indício da especificidade da educação, uma vez que, se a educação não fosse dotada de identidade própria, seria impossível a sua institucionalização. Nesse sentido, a escola configura uma situação privilegiada, a partir da qual se pode detectar a dimensão pedagógica que subsiste no interior da prática social global (Saviani, 2013b, p. 13).

Saviani (2013b) destaca que os meios da criação/transmissão da cultura e de seus artefatos criados/transformados pelo conjunto da humanidade, como um trabalho educativo, deve ser realizado em instituições educativas próprias, e baseados na *episteme*, ou seja, na ciência, evidenciando a ligação com a teoria histórico-cultural, ou seja “socialização do conhecimento científico, artístico e filosófico em suas formas mais desenvolvidas (Duarte, 2013, p. 20)”. Para isso, se faz necessário na PHC:

a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação. b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares. c) Provimento dos meios necessários para que alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação (Saviani, 2013b, p. 8-9).

Para a identificação do que é essencial ser assimilado na cultura, Saviani (2013b) remete à ideia dos clássicos, ou seja, tudo o que rompeu a fronteira do tempo como produção elaborada e sistematizada em mais alto grau, esse é o conhecimento a ser assimilado. A importância desse saber elaborado é referida por Saviani (2019, p. 44) com a seguinte afirmação:

[...] pela mediação da escola, acontece a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. Cumpre assinalar, também aqui, que se trata de um movimento dialético, isto é, a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, portanto, de forma alguma são excluídas. Assim, o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas por meio das quais se podem expressar os próprios conteúdos do saber popular. Cabe, pois, não perder de vista o caráter derivado da cultura erudita em relação à cultura popular, cuja primazia não é destronada. 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 marginalizados da cultura letrada tenderão a encará-la como uma potência estranha que os desarma e domina.

O trabalho de conversão do saber elaborado em saber escolar demanda formas adequadas de organização do trabalho pedagógico como a seleção de “conteúdos, espaço, tempo e procedimentos” (Saviani, 2013b. p.13).

A relevância dos conteúdos representa o dado nuclear da educação escolar, uma vez que eles condicionam as formas de transmissão e, igualmente, porque na ausência de conteúdos significativos a aprendizagem esvazia-se, convertendo-se num rascunho incompleto daquilo que de fato deveria ser (Martins, 2013, p. 136).

Assim, por meio do acesso ao conhecimento sistematizado, crítico e emancipado, é que a classe trabalhadora poderá resistir e lutar pela tomada da hegemonia. Daí a importância desse conhecimento ser orientado por uma pedagogia contra-hegemônica que considere os interesses e as necessidades da classe trabalhadora, como a Pedagogia Histórico-Crítica. De caráter revolucionário, podemos afirmar que ela se centra

na igualdade essencial entre os homens. Entende, porém, a igualdade em termos reais e não apenas formais. Busca converter-se, articulando-se com as forças emergentes da sociedade igualitária. Para isso, a pedagogia revolucionária, longe de secundarizar os conhecimentos descuidando de sua transmissão, considera a difusão de conteúdos, vivos e atualizados, uma das tarefas primordiais do processo educativo em geral e da escola em particular (Saviani, 2012, p. 65).

Em síntese, podemos afirmar que a finalidade educativa dessa pedagogia consiste, então, não na formação das pessoas para a conformação ao modelo de cidadão esperado pela sociedade capitalista, mas, sim, na formação humana para o desenvolvimento individual e social numa perspectiva de contestação à hegemonia burguesa, de transformação social, para o que se faz necessário instrumentalizar as classes populares e trabalhadoras com o conhecimento em suas formas mais elaboradas.

Considerações finais

Pelo estudo das teorias pedagógicas pode-se perceber quais atuam a favor e quais atuam contra a classe trabalhadora. Percebe-se como a classe burguesa usou e abusou das pedagogias não-críticas (a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista) e das teorias crítico-reprodutivistas (teoria da escola enquanto violência simbólica, teoria da escola como Aparelho Ideológico de Estado (AIE) e

teoria da escola dualista) para compor e recompor a sua hegemonia. As teorias crítico-reprodutivistas, apesar de ter um viés crítico, embora não dialético, não colaboram para o acesso da classe trabalhadora ao conhecimento crítico e emancipador nem propiciaram a ruptura com a estrutura do sistema capitalista. Já a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), no rol das pedagogias crítico-dialéticas, apresenta-se como uma possibilidade de construção de conhecimento crítico e emancipado para a classe trabalhadora, por meio da consolidação de uma pedagogia contra-hegemônica feita para e com a classe trabalhadora.

Finalidades educativas e teorias educacionais e suas respectivas pedagogias são necessariamente articuladas, ainda que nem sempre as finalidades sejam explicitadas. Descobrir o nexos entre fins educativos e meios pedagógicos é uma necessidade não só epistemológica, mas, sobretudo, política, uma vez que a educação tem servido aos interesses da classe dominante de forma cada vez menos disfarçada e cada vez mais acintosa em relação à classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Eraldo Leme; LIMA, Marcos Roberto. A Pedagogia Histórico-Crítica como teoria pedagógica transformadora: da consciência filosófica à prática revolucionária. *In*: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; BATISTA, Eraldo Leme. **Pedagogia Histórico-Crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

DUARTE, Newton. Vigotski e a Pedagogia Histórico-Crítica: a questão do desenvolvimento psíquico. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 1, p. 19-29, jan./abr. 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática. *In*: **Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate**. [Ebook] /organizadores, José Carlos Libâneo ... [et al.] – Goiânia: Gráfica UFG, 2019.

KRUPSKAYA, N. K. **A construção da pedagogia socialista**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

MARTINS, Ligia Márcia. Fundamentos psicológicos da Pedagogia Histórico-Crítica e fundamentos pedagógicos da psicologia histórico cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 5, p. 1, p. 130- 143, dez., 2013.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013a.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013b.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: quadragésimo ano, novas aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.